PAROZ

HISTORIA

DE LA

PEDAGOGIA

A 3

1925

Est. 8
Tab. 1
Núm. 1925

T. 1370764 C. 72016267

HISTORIA UNIVERSAL

DE LA

PEDAGOGIA

Sistemas de educación y métodos de enseñanza de los tiempos antiguos y modernos; Pedagogos más célebres; desarrollo progresivo de la escuela, desde la Escolástica hasta nuestros días, y de los caracteres que distinguen á la Pedagogía inglesa, alemana, francesa, etc.

DEDICADA

á los alumnos de las Escuelas Normales, á los Maestros y á las Autoridades escolares

POR

JULIO PAROZ

Director de Escuela Normal

y traducida al castellano de la última edición francesa

POR

PRUDENCIO SOLIS Y MIGUEL

Profesor de la Escuela normal de Valencia.

2.ª EDICIÓN CORREGIDA Y AUMENTADA.

GERONA:

IMPRENTA Y LIBRERÍA DE PACIANO TORRES

Plaza de la Constitución, núm. 9

1887.

Biblioteca de la

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MAESTROS VALLADOLID

AL MAGISTERIO.

Nada prueba tanto la corriente afición del Magisterio Español á toda suerte de estudios pedagógicos, y la importancia de la presente obra como la rapidéz con que se ha agotado la primera edición.

En verdad, era difícil hallar dos libros de tanto interés para el Profesorado como la *Enseñanza Regular de la Lengua Materna*, por el P. Girard, y la *Historia Universal de la Pedagogía*, por Julio Paroz, traducidos á nuestra lengua por el ilustrado profesor de la Escuela Normal de Valencia D. Prudencio Solís, que tanto acierto ha tenido en la elección.

Con la impresión de ambas obras, se presta indudablemente un gran servicio á la causa de la educación, porque las dos atesoran, y particularmente la *Pedagogía*, un rico y precioso caudal de luminosas ideas y de conocimientos pedagógicos que no pueden ignorar los que se dedican á la enseñanza si han de llenar concienzudamente su nobilísimo ministerio.

Movidos por estas consideraciones, nos hemos decidido á dar á luz, mejorada en todo lo posible, la segunda edición de la HISTORIA UNIVERSAL DE LA PEDAGOGÍA, única obra de este género que se habia escrito, y que hoy está ya sirviendo de texto en las Escuelas Normales de Italia; confiando en que no ha de tener peor acogida que la primera edición.

El Editor.

PROLOGO DEL TRADUCTOR.

La Historia de la Pedagogía no puede menos de inspirar el más profundo interés á cuantos tienen la alta misión de cooperar directamente al perfeccionamiento del hombre por medio de la instrucción y de la educación, y especialmente al maestro de primera enseñanza, que está llamado á dirigir los pasos de la niñez y á formar su corazón y su inteligencia.

Es verdad que los maestros no solamente adquieren ahora los conocimientos más indispensables para trasmitir á sus discípulos una instrucción fundamental, sin la que difícilmente podría el hombre satisfacer las necesidades de su vida individual ni llenar los deberes que le imponen la familia y la sociedad, sino que recibe á la vez una preparación especial mediante el estudio teórico práctico de la Pedagogía, para proceder con acierto en la comunicación de conocimientos y en la cultura de las facultades de la infancia; pero queda indudablemente un gran vacío en el espíritu de este funcionario, si limitándose á estudiar algunos textos de Pedagogía, en los cuales sólo pueden apreciarse el estado actual de la ciencia pedagógica y los métodos y procedimientos más conformes con las necesidades presentes de la escuela, desconoce completamente las vicisitudes que ha recorrido la educación, y los generosos esfuerzos y sacrificios que han sido necesarios para conducirla al estado en que hoy se halla. Este vacío únicamente puede llenarlo la Historia de la Pedagogía, que es la historia de la educación y enseñanza del hombre por el hombre y por Dios.

Para apreciar debidamente los progresos de la cultura popular, y particularmente los progresos de la instrucción primaria, que sirve de base fundamental á esta cultura, y que tan íntimamente unida se encuentra á la vida religiosa, moral, po-

lítica y material de los pueblos, no basta conocer las doctrinas y los principios que prevalecen actualmente en el terreno de la práctica; hay necesidad de comparar países con países, tiempos con tiempos, y volver la vista al pasado, aunque sea por un momento, para pedirle saludables enseñanzas que puedan aleccionarnos, fortalecer nuestra fé y nuestra vocación, y conducirnos con paso seguro por la espinosa senda que debemos seguir cuantos tomamos parte en la gran obra de la educación.

Por esto, sin duda, la Historia de la Pedagogía forma ya parte de los programas de las Escuelas Normales en algunas naciones, y por esto también nos hemos decidido á traducir la presente obra, persuadidos de que ha de ser bien acogida por el Magisterio.

Si no es original, porque no tenía más datos ni fuerzas suficientes para acometer tan ardua empresa; si no es tampoco tan completa como pudiera apetecerse por los que quisieran una historia detallada de la educación y enseñanza de todas las naciones del mundo, contribuiremos quizás, al menos con nuestro humilde trabajo, á alentar á hombres más competentes para dar á luz una historia de esta clase, que, por su originalidad y extensión, pueda satisfacer á todos y prestar mejores servicios á la causa de la educación y de la enseñanza.

PROLOGO DEL AUTOR.

El asunto sobre que versa esta obra ofrece por sí mismo gran interés. ¿Qué asunto puede tratarse, en efecto, que tenga más importancia que el arte de la educación? Nada hay más necesario que el conocimiento de los principios, de los procedimientos y de los experimentos de cuantos nos han precedido en la bella y difícil tarea de la educación del hombre. Si nos proponemos hacer progresos verdaderos en la pedagogía, es indispensable que pidamos consejo á la historia, porque la historia es la experiencia, y la experiencia debe guiar siempre nuestros pasos. Desdeñemos la historia, y pronto nos encerraremos en el estrecho y limitado círculo del empirismo, en el campo de los ensayos infructuosos y de las teorías aventuradas ó peligrosas.

Leamos, por el contrario, esta historia y no habrá padres, maestros ni escritores para la juventud y para las escuelas que no miren su misión desde un punto más elevado, que no puedan orientarse fácilmente en medio de los obstáculos que han de salir á su paso, llegando todos, en fin, á sentirse más independientes, más libres y seguros en su camino.

Esta historia es algo más que una simple exposición de los hechos importantes que han ocurrido en el terreno de la pedagogía desde los tiempos antiguos. Partiendo del principio racional por cuyo medio transformó Pestalozzi la escuela y con la escuela la sociedad alemana, apreciamos con sujeción á este principio los hechos de la historia. Creemos con Pestalozzi que los procedimientos de la educación y de la instrucción deben ser apropiados á la naturaleza física, intelectual, moral y religiosa del niño, y que esta apropiación no puede efectuarse sin un conocimiento profundo de la naturaleza y de las leyes que presiden á su desarrollo; pero esta convicción no puede fascinarnos hasta el punto de

desconocer los errores de la escuela alemana, el genio organizador y práctico de los franceses y la superioridad de los ingleses en cuanto concierne á la educación de la voluntad y al desarrollo del carácter.

Otro elemento importante he podido añadir á los principios pedagógicos que me han guiado en la composición de este libro. Encargado de la dirección de un gran establecimiento, teniendo que dar en él muchas lecciones, y en el hogar doméstico una numerosa familia que educar, no era posible componer esta obra en el silencio del escritorio, sino que debía elaborarse en el trabajo de la escuela y en medio de la familia. Con más independencia y descanso, el libro habría ganado ciertamente respecto de la forma; pero dudamos que el fondo pudiera ser tan bueno, porque nada sirve tanto como la vida práctica para madurar el juicio y para preservarnos de falsas teorías. La vida práctica me ha ofrecido, pues, el medio más seguro de aquilatar los principios y los procedimientos que tenía que desenvolver.

En fin, no será ocioso advertir que hemos considerado por encima de todos los principios y de todas las experiencias las santas verdades del cristianismo, fuera de las cuales, la educación, como la civilización que de ella se deriva, va á perderse en las áridas arenas del desierto ó en las aguas fangosas del materialismo.

Los principios pedagógicos racionales y los principios cristianos unidos á la vida práctica se harmonizan entre sí; y hé aquí lo que constituye el carácter particular de este libro, y el punto de vista bajo el cual hemos tratado todas las cuestiones.

Gran parte de los materiales que nos han servido para la composición de esta obra los debemos á la literatura pedagógica alemana. Cramer, Kellmer, C. de Raumer, Ch. Schmid y algunos otros nos han sido de gran utilidad.

No debemos menos á S. E. el Ministro de Instrucción pública Duruy, que nos ha facilitado todos los documentos de que teníamos necesidad para estudiar el desarrollo de la Instrucción pública en Francia desde la primera revolución hasta nuestros días. Para el estudio de los diversos sistemas de educación y de muchos educadores, como Montaigne, Fenelón, Rollín, Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, el P. Girard, Naville, etc., en vez de guiar-

nos por las referencias que de ellos hacen muchos escritores, hemos procurado consultar los originales.

Con los materiales de que podíamos disponer era fácil dar una extensión considerable á este libro; pero el público no lee las obras voluminosas, ni éstas se propagan fácilmente, y por esto debíamos condensar los asuntos todo lo posible.

No se extrañe, pues, que nada digamos ó que digamos muy poco al tratar de ciertas naciones por grandes que sean los adelantos que en ellas haya hecho la enseñanza. Nuestro objeto no era escribir una historia detallada de todos los países, y aunque por excepción hablamos de Francia, Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos, hemos tenido por punto de vista principal para la composición de este libro el desarrollo general de los principios pedagógicos.

INTRODUCCIÓN.

La vida de los seres organizados, desde la planta hasta el hombre, se manifiesta por un desarrollo desigual de fuerzas y de facultades inherentes á su naturaleza. Favorecer y dirigir con ayuda de reglas y de medios exteriores este desarrollo de la vida interior de los individuos es lo que se llama *educar*. La naturaleza se ha encargado de educar completamente por sí misma las tiernas plantas y la mayor parte de los animales de las clases inferiores, sin vedar por esto al hombre prestarles su ayuda ó servirles de auxiliar; y así vemos que el jardinero, el agricultor y los que gobiernan á muchos animales, prestan á la naturaleza un concurso eficaz en gran número de casos. En cuanto á los animales de las clases superiores, la naturaleza se desentiende de una parte de los cuidados que los hijuelos reclaman en su infancia, dotándolos de un instinto que los enseña á amarlos, alimentarlos y protegerlos. Bien conocida es de todos la tierna solicitud con que las aves y los cuadrúpedos cuidan de sus pequeñuelos. Todas las especies cooperan perfectamente á la obra de la educación en la medida que les ha trazado la Providencia: ninguna degenera, todas conservan los caracteres generales y particulares que les pertenecen.

Si de los animales más inteligentes pasamos al hombre, observaremos que la naturaleza le ha confiado una parte considerable de la educación de su especie. Ningún animal nace tan débil, ni exige tantos cuidados físicos como el hombre. Este posee, además, un alma que la naturaleza puede desarrollar hasta cierto punto, pero no conducirla por la vía de un desarrollo indefinido. Para educar al hombre en la esfera de lo infinito, al cual tiende incesantemente, se necesitan continuos cuidados y la acción directa del espíritu de Dios. Si á estas consideraciones se añade la funesta influencia que el pecado ha ejercido en el hombre, se comprenderá por qué la educación ha sido tan defectuosa en todos los tiempos y en todos los pueblos, y por qué, aun dentro del cristianismo, es tan difícil hallar la senda que

debe seguirse para poner al hombre en harmonía con sus necesidades y con la voluntad inmutable del Criador.

En esta Historia universal de la Pedagogía aspiramos ante todo á instruírnos en los medios de educación más adecuados para alcanzar nuestro destino. No olvidemos, sin embargo, que vamos á penetrar en la escuela de la historia, donde debemos discernir entre el bien y el mal que alternativamente se presentarán ante nuestros ojos.

El campo que se ofrece á nuestra contemplación es tan vasto, que no cabe recorrerlo en toda su extensión; antes por el contrario, tendremos que encerrarnos dentro de los estrechos límites que permite un libro como el presente. En efecto, la Pedagogía, en su sentido general, abarca la vida entera de los pueblos, por cuanto la religión, la legislación, las costumbres, el comercio, la industria, las artes, etc. influyen en el desarrollo de los individuos, y una historia completa de la Pedagogía habría de tomar en cuenta la vida entera de la humanidad. Una pedagogía en tal sentido y de tanta extensión sería poco menos que imposible, y estamos por tanto obligados á considerarla en su acepción especial, concretándonos á la cultura del niño, y á los principios que la dominan y que imprimen al hombre una fisonomía moral é intelectual.

PRIMERA PARTE

De la Educación de los pueblos extraños á la Religión revelada.

I.

LOS PUEBLOS SALVAJES.

En los pueblos salvajes del Africa, de América y de la Occeanía, así como entre las hordas nómadas del Asia, la educación de los niños es casi completamente instintiva. Se les prodigan los cuidados físicos necesarios para su conservación; aprenden sin enseñanza especial la lengua y las artes groseras de su tribu, y se impregnan instintivamente de sus costumbres y supersticiones.

El empeño que ponen muchas hordas salvajes en desfigurar la cabeza y otras partes del cuerpo de los niños, puede considerarse como una especie de educación física. Los unos encierran la cabeza de los niños en una caja cuadrada á fin de darle la forma de un prisma; otros, comprimiéndola, la aplanan por la parte posterior; otros impiden con ligaduras el libre movimiento de las extremidades; otros les mutilan la nariz, los labios, etc., y otros, en fin, cubren el cuerpo, y especialmente la cara, el pecho y los brazos, de las más raras figuras por medio de incisiones ejecutadas en la piel. Tales prácticas son verdaderamente absurdas, y sin embargo todavía hallamos en los pueblos cultos algunos restos de una educación física tan ridícula como ésta y tan perjudicial que, impidiendo por unas ú otras trabas el desarrollo del cuerpo, se opone abiertamente á la obra de la naturaleza. Las fajas, los corsés y otras ligaduras que comprimen el cuerpo y las extremidades de los niños, no sólo dificultan las funciones de la vida y el desarrollo físico, sino que dan origen á funestas enfermedades.

Al lado de estos ciudados puramente físicos, llama la atención la constancia con que procuran los pueblos salvajes fomentar, particularmente en los niños, el ardor guerrero. Para estos pueblos, la más alta virtud consiste en la bravura y en el desprecio de la vida. Vencer al enemigo es su mayor título de gloria; y, partiendo de este principio, los salvajes atienden, ante todo, á endurecer á los hijos contra el dolor. Los de algunas tribus se hacen incisiones en varias partes del cuerpo para poner á prueba su sufrimiento, y en otras, los jóvenes se atan dos á dos los brazos, poniéndose después, en medio, un carbón encendido para ver quién resiste el dolor por más tiempo. Sólo con el fin de hacerse aptos para la guerra ejercitan ciertos sentidos, como la vista, el oído y el olfato, y aprenden á nadar, á correr, á saltar y tirar el arco.

Indudablemente es un hecho notable que el valor en el combate sea una de las *virtudes* capitales para los pueblos que viven en el estado de la naturaleza, ó en los cuales la civilización ha hecho escasos progresos. Esta *virtud* va ordinariamente acompañada de costumbres rudas y de hábitos crueles. Todavía no hace cincuenta años que en nuestros campos los niños y los adultos se hacían la guerra de lugar á lugar, y en una misma ciudad de barrio á barrio. Podrían citarse no pocas localidades donde en ciertos días del año los niños de los pueblos contiguos reñían serios combates. Todos señalaban como cobarde al que retrocedía en la pelea, así como colmaban de elogios y convertían en un héroe al que mejor hería á los contrarios.

En nuestros días, comprendiéndose más que todos somos hermanos, se modifican notablemente tan bárbaras costumbres, que estamos seguros desaparecerán en breve completamente.

II.

DE LA EDUCACIÓN ENTRE LOS CHINOS.

El pueblo chino es el pueblo conservador por excelencia. No hay ninguno que á una civilización tan adelantada como la suya agregue una estabilidad tan completa. Este carácter de estabilidad que distingue á la China es una consecuencia del principio religioso dominante en aquel vasto imperio.

El chino puede decirse que no posee ninguna noción de Dios; ni la palabra *Dios* se encuentra en su lengua. Sabe solamente que existe una fuerza universal, el *cielo*, que domina en toda la naturaleza. El emperador, hijo de esta fuerza, es el único que está en relación con ella. De esta manera confunde el chino la potencia espiritual con el poder temporal. Las ordenanzas emanadas del emperador son leyes divinas que ningún mortal se atrevería allí á examinar ni contradecir, y por consecuencia, á los representantes, sean *mandarines* ó funcionarios de otra clase, se debe una veneración y un culto análogo. El padre de familia es el úl-

timo término de esta gerarquía sagrada, y dentro de su casa el representante del emperador. Así, pues, los chinos constituyen una gran familia, en la cual el emperador, los funcionarios públicos, los padres y en general los mayores son las personas sagradas y los más altos objetos del culto. La educación se halla naturalmente modelada por esta religión de los chinos, como puede verse por los preceptos siguientes:

«Si los cuidados del hogar están bien ordenados, lo estarán igualmente los del Estado, porque éstos reposan sobre aquéllos; el que venera á sus padres, venera también al emperador, y éste puede entonces reconocer en sus súbditos á sus propios hijos.»

«Ninguna posición ni dignidad releva á los hijos de la piedad filial. La obediencia de los hijos se eleva al cielo, cuyo movimiento regular imita, abarca la tierra entera y es la imagen de su fecundidad.»

«El poder de los padres es ilimitado, como la obediencia de los hijos. El mandarín está obligado á castigar al hijo de quien se haya quejado el padre, sin examinar las razones de éste, porque todo hijo que disgusta á su padre es acreedor á castigo.»

«Los padres sustentan é instruyen á sus hijos hasta que se hayan formado hombres. La virtud de un padre y de una madre es infinita como el cielo.»

El padre que da muerte á su hijo (los infanticidios son comunes en la China) no recibe ningún castigo; pero cuando un hijo ofende á su padre, está condenado á morir. La ofensa al padre constituye un crimen odioso que conmueve á la localidad donde ha ocurrido. El emperador en este caso ocupa su trono para juzgar, destituye á todos los mandarines del contorno, porque el crimen ocurrido se considera como prueba suficiente de mala administración, y el culpable sufre la muerte, quemándose ó destruyéndose además su casa y las contiguas.

Los deberes de los hijos para con los padres son la base de todos los que existen entre príncipes y súbditos, amos y criados, maestros y discípulos. Las reglas siguientes dan una idea de las relaciones que existen entre los últimos:

«Durante toda la vida debemos venerar como á un padre al maestro que nos ha instruído. Cuando un discípulo acompaña por la calle á su maestro, no debe dejarlo para hablar con otra persona, ni andar á su lado, sino algo separado de él. Cuando el maestro se aproxima al discípulo para decirle algo al oído, el último debe ponerse la mano en la boca para no incomodarlo con su aliento. El discípulo no debe jamás interrumpir la palabra del maestro.»

En tal estado de cosas y bajo el imperio de semejantes principios se comprende que la China debe permanecer estacionaria en las vías de su desenvolvimiento. Como sus leyes, sus instituciones y su literatura son sagradas, se conservan sin alteración alguna eternamente. El estudio no es para los chinos una investigación libre y profunda de la verdad en los diferentes dominios de la ciencia, sino un simple aprendizaje mecánico de las ceremonias, de las leyes, de los principios y de los he-

chos encerrados en su literatura. Los estudios de los chinos se asemejan á los de la antigua escolástica, que desechaba toda duda siempre que se pudiera exclamar: *Aristóteles lo ha dicho.* Pero estos estudios se extienden á todas las clases, porque todo chino debe hacerse capaz de comprender las órdenes de su emperador. Así la China es el país de las escuelas y de los exámenes, y únicamente por el estudio pueden prosperar los súbditos en la escala administrativa.

Los estudios comprenden en la China cuatro grados principales: en el primero (la instrucción primaria) se enseña á leer y escribir y se aprenden de memoria preceptos, sentencias, etc.; en el segundo se explica lo aprendido en el primero; en el tercero se enseñan la versificación y la belleza de las formas en el estilo, y en el cuarto se hacen disertaciones, composiciones sobre asuntos poéticos, todo conforme al método prescrito. En los ejercicios de estilo, por ejemplo, se debe aprender desde luego á dividir el asunto, desarrollando seguidamente las ideas principales, y analizando y clasificando los pensamientos hasta en los últimos detalles. Después se sintetizan en un todo orgánico las ideas analizadas. En todos los grados se prosigue el estudio de la lectura y escritura, que es lo principal en la China. La lectura, la escritura y las ideas tienen allí un enlace íntimo. Los chinos no tienen letras para la escritura de las palabras; cada idea está representada por un signo particular y es expresada de cierta manera. Para cada objeto ó para cada idea se necesita un *signo* escrito y una *palabra* hablada. De este modo, la enseñanza intuitiva ó el estudio de las ideas está íntimamente unido en la China á la enseñanza de la lectura y de la escritura. En la escuela primaria el discípulo debe aprender cuatro caracteres por día. El chino que conoce ochenta mil palabras é igual número de signos para representarlas, y que posee, por consiguiente, ochenta mil nociones ó ideas, es reputado de sabio.

En las ciudades y pueblos de alguna importancia las autoridades proveen por sí mismas al establecimiento de escuelas públicas. La instrucción empieza á los cinco años, y dura hasta los doce ó catorce sin interrupción, esto es, sin vacaciones. Los niños deben llegar á la escuela al amanecer, saludando al entrar en ella á Confucio, el mayor sabio de la China, y por la tarde se hace lo mismo. Cuando las clases son numerosas, el maestro despide primero á los niños de menos edad, y después á los que necesitan más tiempo para volver á sus casas. Los niños no se atreven á entretenerse ni á jugar en el camino, y cuando entran en sus casas deben saludar á los dioses del hogar, los padres y los abuelos, leyendo en seguida su lección en alta voz.

En la escuela, la primera enseñanza comienza por el estudio de ciertas ceremonias y formas de urbanidad. Los elementos de la lectura y escritura se aprenden en presencia de los objetos, cuyos signos sirven de asunto á la lección (enseñanza intuitiva); y en los ejercicios de memoria los niños aprenden antiguas sentencias y reglas de conducta. Hé aquí algunas muestras de esta sabiduría china:

«El mal se aprende pronto, pero el bien difícilmente.

«La razón es para los sabios, y la ley para los que carecen de sabiduría.

«Aquel que sabe soportar mejor los grandes males, es el más digno de mandar á los otros.

«Una conversación con un sabio vale más que diez años de estudios.

«Procuremos hacer agradable nuestro exterior y puro nuestro interior.»

Enséñase en la escuela primaria el cálculo, pero el canto está prohibido. El niño chino no se atreve á cantar, ni á jugar, ni a leer libros amenos, estándole igualmente prohibido correr y saltar en la calle. Los niños perezosos, en la escuela son castigados con algunos palos. Los padres de familia exigen de quince en quince días ó de mes á mes un examen. Los exámenes del Estado se practican á puerta cerrada.

La educación de las niñas está completamente abandonada en la China. La obra titulada *Sio-Hao*, ó la *Escuela de la niñez*, establece la siguiente regla para la educación de aquéllas: «En cuanto á las niñas, desde la edad de diez años, no deben salir de casa. Es necesario enseñarlas á ser afables, á hablar con gracia, á trabajar la seda y á coser. A los veinte años conviene casarlas.»

III.

DE LA EDUCACIÓN EN LA INDIA.

Si de la China nos trasladamos á la India, encontraremos otra religión, y por consiguiente otra educación. Los indios tienen sus libros sagrados en los Vedas, que han ejercido una profunda influencia sobre la vida de este pueblo. Las castas, por ejemplo, consagradas por los Vedas, fijan la vocación de los diversos individuos, y en su consecuencia una parte notable de su educación. Los Vedas enseñan la inmortalidad del alma y la existencia de penas y recompensas después de esta vida. Esta creencia debe influir sobre la vida moral del indio, como se comprende por los preceptos siguientes:

«El que ofende á su maestro pasará después de la muerte al cuerpo de un asno.

«El que honra á su padre, á su madre y á su maestro reinará en los tres mundos; su cuerpo será glorificado como el de un dios y gozará de una felicidad inefable.

«El que honre á su madre gana el mundo terrestre; el que honre á su padre gana el mundo medio ó etéreo, y el que honra constantemente á su maestro gana el mundo celeste de Brahma.

«Hay maceraciones que transportan directamente á la Divinidad; unas consisten en colocarse entre dos fuegos cuando los rayos del sol

hieren la cabeza; otras en acostarse en invierno sobre agua fría, etc.

Veamos ahora algunos detalles sobre las escuelas indias dirigidas por los brahmines.

En las localidades donde residen familias pertenecientes á las tres castas superiores, hay escuelas elementales en las que los niños aprenden á leer, escribir y calcular. La escuela se constituye al aire libre, bajo un árbol, y cuando hace mal tiempo, bajo un cobertizo. El maestro hace uso de una vara para castigar. Las primeras letras se trazan sobre la arena con un palo, después sobre hojas de palmera, con una punta de hierro, y por último se forman con tinta sobre hojas de plátano. Cuando la escuela es numerosa, el maestro enseña á los niños mayores á instruir á los demás. De la India tomaron los ingleses el sistema lancasteriano ó la enseñanza mutua. Para ejercicios intelectuales se adopta el estudio de proverbios y sentencias morales, aprendiéndose además por los niños un catecismo budista dividido en dos partes. La primera encierra los diez mandamientos siguientes:

1. No matarás ningún ser vivo (los indios no comen carne).
2. No hurtarás.
3. No cometerás impurezas.
4. No cometerás injusticia con la palabra.
5. No beberás licores fuertes (sólo está permitido el uso del vino, y esto con moderación, conminando con terribles penas para después de la muerte al que se embriaga).
6. No perfumarás tu cabello ni pintarás tu cuerpo.
7. No asistirás á ningún espectáculo ni tomarás parte en él.
8. No te sentarás ni acostarás en ningún diván alto y largo (el de Budha sólo tenía ocho pulgadas de alto).
9. No comerás después de mediodía.
10. No poseerás oro ni plata.

Los cinco primeros mandamientos se consideran como los más importantes, pero tanto éstos como los restantes están sujetos á continuas transgresiones.

La segunda parte comprende reglas de urbanidad y de cortesía. Hé aquí las principales:

1. Los jóvenes deben respetar á su maestro como al mismo Budha; no deben contradecirle aunque falte á la verdad, ni hablar de sus faltas, ni entrar en su casa indiscretamente; si está cerrada la puerta deben llamar tres veces, y retirarse si á la tercera vez no les fuese abierta.

2. Cuando el maestro come, lee los libros santos, se limpia los dientes, toma el baño ó está entregado á la meditación, el discípulo no debe acercarse á él.

3. El discípulo no debe entrar en ninguna casa sino acompañado de su maestro, ni mirar á los lados; antes lo seguirá silenciosamente con la vista al suelo.

4.° Todo libro de estudio debe ser leído y comprendido hasta el fin antes de pasar á otro.

5. No se puede toser sobre ningún libro sagrado; ni tomar, mientras se lee, ningún alimento ni bebida.

En la India hay, además de las escuelas populares, las escuelas de los brahmines y tres escuelas sabias con profesores para la enseñanza de las diversas ciencias. Por mucho tiempo que dure el estudio, el discípulo debe vivir y comer en casa de su maestro, sin que durante este tiempo deba hacerle ningún presente aparte del pago de su pensión y de sus lecciones; pero, al terminar, está obligado á darle, según sus medios, un campo, ó piedras preciosas, una vaca, un caballo, un parasol ú otros objetos análogos, por cuyo medio conserva después el favor de su maestro. (1)

IV.

LOS ANTIGUOS EGIPCIOS.

Los antiguos egipcios, cuya civilización se remonta al año 2000 antes de Jesucristo, presentan numerosos puntos de semejanza con los indios. Aquéllos, como éstos, se hallaban divididos en castas. Los sacerdotes y los guerreros constituían la nobleza del país. Entre ellos y las castas populares de los artesanos, pastores y comerciantes, había un abismo infranqueable. Esta división de la población en castas determinaba, como en la India, la cultura especial de cada una de ellas. Es más: cada casta se dividía en tantas clases de trabajadores como ramas de ocupación comprendía el trabajo, y los hijos debían abrazar el estado de su padre. Esta organización social reportaba la ventaja de que cada niño pudiera, desde la más temprana edad, aprender un oficio bajo el techo paterno, y adquirir de este modo mayor aptitud para el trabajo. Pero si las especialidades ganaban con semejante sistema, se comprende que el conjunto debía perder en harmonía, y que el genio que se abre nuevas vías; que crea, transforma y descubre horizontes desconocidos, estaba como encadenado en estas instituciones egipcias, que daban á la civilización su base, su camino, su regla y sus límites.

Son poco conocidos los principios filosóficos y religiosos que servían de base á las instituciones egipcias. Los sacerdotes, que ejercían el monopolio de la ciencia y gobernaban por su medio, cuidaban de envolverse en el misterio para que nadie pudiera arrebatarles su poder. Poseían, para su uso exclusivo, una escritura particular, los *geroglíficos*, distinta de la escritura *demótica*, que servía para el pueblo. Los sacerdotes representaban la religión bajo emblemas misteriosos que el pueblo tomaba por divinidades. Los reyes, sin embargo, se iniciaban más

(1) La India viene sufriendo una transformación lenta bajo la influencia del gobierno inglés y de las misiones cristianas.

ó menos en la ciencia de los sacerdotes, así como también los miembros de su familia. Moisés, adoptado por la hija de Faraón, *fué instruido en toda la ciencia de los egipcios* (Actas, V. 22), y esta ciencia tenía bastante importancia, por cuanto los egipcios (la casta de los sacerdotes) cultivaban la filosofía, la historia, la historia natural, la medicina, la astronomía, la astrología y la magia. En la última debían ser muy aventajados á juzgar por los actos que los mágicos de Faraón ejecutaron delante de Moisés, cambiando las varas en serpientes, el agua en sangre, etc. Los obeliscos, los canales, las pirámides y otros monumentos atestiguan también los conocimientos de los egipcios en matemáticas, en mecánica, en arquitectura, en escultura, etc.

Los principios religiosos de los egipcios tenían cierta austeridad que se reflejaba sobre la educación de los niños. Es verdad que no se les exponía á duras pruebas como en otros países, porque su vida era sagrada, pero se les prestaban pocos cuidados físicos. Andaban casi desnudos, descalzos y con la cabeza descubierta. Sus alimentos eran en extremo sencillos, pues consistían en médula de plátano ú otras plantas acuáticas. La alimentación completa de un niño hasta la adolescencia no excedía de 20 dracmas, esto es, menos de 20 pesetas. En las escuelas se les enseñaba á leer y escribir. El divino Theut, inventor de este arte, creía que con él los egipcios se harían más sabios y conservarían mejor la memoria de las cosas; pero no faltó quien sostuviera lo contrario. Tamus, rey de Tebas, hacía algunas consideraciones que deben mencionarse. «Esta invención, decía, favorecerá el olvido de las cosas que deben saberse, porque se confiará á los caracteres exteriores lo que debía grabarse en la memoria. No es, pues, un medio de recordar mejor lo que Theut ha inventado, sino, por el contrario, el medio de olvidarlo, y los discípulos, en vez de poseer la sabiduría, no tendrán más que una representación de sus reglas, y aparentando saber mucho serán unos ignorantes.» Con la enseñanza de la lectura y escritura, se simultaneaba la del cálculo por medio de juegos interesantes. Los niños recibían cierto número de manzanas, coronas ó otros objetos, y en seguida se empeñaba entre ellos cierta especie de combates, en los cuales unos ganaban y otros perdían los objetos que se les habían distribuido. Pero el cálculo ejecutado de esta manera, según observa Cramer, hacía á los egipcios, como á los fenicios y otros pueblos, más sagaces que sabios, y despertaba entre ellos la codicia y todos los vicios que de ella nacen.

La mujer estaba más considerada en Egipto que en los diversos pueblos del Asia, pues los sacerdotes al menos se unían á una solamente; siendo lo más extraño que el marido cuidaba allí de las ocupaciones de de la casa, en tanto que la mujer entendía en los demás negocios y practicaba el comercio. Esta inversión en los destinos propios del hombre y de la mujer debía ejercer cierta influencia en la educación de los hijos, y los padres eran más que la madre los encargados de educarlos desde la cuna.

V.

DE LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGUA PERSIA.

En China, en la India y en Egipto, la educación, según acabamos de ver, ha estado y está todavía dominada y arreglada por un principio teocrático. Los preceptos proceden del cielo y de divinidades superiores reconocidas. En Persia el Estado entra como un nuevo factor en la educación, y comparte con la religión el derecho de dirigir la cultura y las costumbres del pueblo.

Conforme al Zend-Avesta, la biblia de los persas, el niño debía, al nacer, ser lavado tres veces con orina de buey y una vez con agua á fin de purificarlo. Un astrónomo predecía después de esto la suerte del niño y le daba un nombre, y al fin del tercer año el padre ofrecía un sacrificio á Mithra. Hasta la edad de siete años el niño no estaba obligado á nada, y todo lo malo que hacía se imputaba á la familia, la cual no debía, hasta los cinco años, instruirlo en lo que era bueno ó malo, limitándose á prestarle los cuidados físicos necesarios, y á advertirle cuando cometía alguna falta que no volviera á repetirla. Á la edad de ocho años el niño debía obediencia absoluta á sus padres, y si la rehusaba por tres veces se hacía digno de muerte. El discípulo estaba obligado á honrar á su maestro más todavía que á sus mismos hermanos.

La religión de Zoroastro, haciendo del Estado el representante de Ormuz, añadió en la educación de los persas un nuevo factor á la vida social. El Estado no estaba, pues, bajo la dependencia total de los sacerdotes; era un poder aparte, que debía combatir por Ormuz, y que por consecuencia había de ejercer influencia sobre la nación. De aquí una educación nacional, esto es, una educación de parte del Estado, y no únicamente dirigida por la religión. En este concepto la Persia viene á ser una transición entre el Asia y la Europa antigua, en la que el principio nacional absorbe el principio teocrático.

Hé aquí como ha descrito Jenofonte la educación nacional de los persas: «Las leyes de la Persia, dice, proveían á la educación moral de los ciudadanos. Una plaza retirada del bullicio y rodeada de edificios públicos era el centro de reunión y la escuela de los persas. Esta plaza se dividía en cuatro partes, destinadas respectivamente á los niños (de 6 á 16 años), á los jóvenes (16-26), á los hombres (26-50) y á los ancianos. Los niños y los hombres se reunían allí todas las mañanas al amanecer. Los jóvenes, no siendo casados, dormían armados delante de los edificios públicos, ya para cuidar de éstos, ya para preservarse de la vida desarreglada, y los ancianos eran libres de concurrir á esta reunión ó de permanecer en sus casas. Cada sección estaba dirigida por diez jefes, siendo elegidos los de los niños entre los ancianos que tenían mejores hijos. Los ejercicios para los niños consistían en el manejo del arco y de

la lanza y en montar á caballo. Los jefes de la sección consagraban una parte del día á juzgar los delitos que se cometían, como el hurto, la mentira, la calumnia, etc., mereciendo particular castigo la ingratitud y la mentira. Los niños mayores eran llamados con frecuencia á pronunciar su fallo sobre las faltas de los otros conforme á las reglas de la justicia, cuyo sistema constituía una escuela práctica de moral y de derecho. Teníase un cuidado especial en cultivar la sobriedad, el dominio sobre sí mismo, la obediencia á los superiores y la veracidad. Los jóvenes debían estar de continuo á disposición de sus superiores para hacer cuanto exigiera el bien público. Cuando el rey iba á caza, lo que acontecía con frecuencia, se acompañaba de muchos jóvenes, y esto constituía para ellos una escuela militar, en la que se acostumbraban á soportar la sed, el hambre, el calor y toda especie de fatigas. Los jóvenes restantes se ocupaban entre tanto en los ejercicios que antes hemos mencionado. Los hombres hacían el servicio militar, ó estaban empleados como jefes de los jóvenes y de los niños, quedando á los cincuenta años de edad dispensados de dicho servicio, y empleados como jueces, administradores, etc.»

Es de creer que en Persia se empleaban otros medios de educación, y que la educación nacional de que habla Jenofonte no se extendería más que á una clase de ciudadanos; ni se comprende que el país entero estuviese sometido en este asunto á un sistema exclusivo en que no tenían parte alguna ni la agricultura, ni las artes, ni el comercio, y cuyo único objeto era la formación de funcionarios públicos y militares.

En medio de todo resalta notablemente el carácter de austeridad que revestía la educación de los persas. Llamado este pueblo por su religión á combatir á Ahrimán, debía ser necesariamente austero y guerrero. Aprendiendo á dominar sus pasiones y su sensualidad, á renunciar á sus comodidades y á despreciar las fatigas del desierto, imperio de Ahrimán, el persa se hacía fuerte, osado, valeroso, y sólo una educación como ésta podía producir hombres como Ciro, y hacer de los persas un pueblo conquistador.

VI.

DE LA EDUCACIÓN DE LOS FENICIOS.

Los fenicios ofrecen la imagen de un pueblo comerciante que se entrega osadamente á la navegación para llevar á todas partes su comercio y aumentar sus riquezas. De aquí resulta que su cultura debió ser más libre que la de los restantes pueblos del Asia. El principio de la utilidad dominaba entre los fenicios como entre todos los pueblos comerciales. Sus conocimientos se relacionaban con su comercio, y su moral se acomodaba á su interés. En la ciudad de Cartago, fundada por

los fenicios, los niños aprendían á leer, escribir y contar, sin desatender su educación el manejo de las armas y la práctica de su religión. Nada se sabe, sin embargo, con precisión acerca de los principios y procedimientos particulares de esta educación.

Los griegos atribuyeron á los fenicios la más portentosa de las invenciones humanas, ó sea el alfabeto; pero los primeros recordaban á la vez inscripciones anteriores á la emigración de Cadmo, y por esto es de creer que los fenicios no hicieron más que facilitar la escritura con la introducción del papiro.

VII.

LOS GRIEGOS.

Si nos trasladamos del Asia á Europa, descubrimos desde luego un campo nuevo y dilatado para la Pedagogía. Allá las preocupaciones de la vida futura y los preceptos absolutos emanan del cielo; acá los pueblos cultivan una moral que brota del hombre mismo y piensan ante todo en la vida presente. En Asia el hombre, preocupado siempre con la idea de su *Dios* para llegar á la felicidad; en Grecia, el hombre buscando en sí mismo el desarrollo de sus propias fuerzas. Exceptúanse, sin embargo, de la tendencia asiática las razas cananeas, que servían á impuras divinidades y buscaban el bien en la voluptuosidad.

La civilización de los griegos, así como la de los romanos, descansa sobre una base enteramente humana. Es verdad que tenían dioses y culto, como veremos después; pero su mitología no era más que un producto de su desarrollo moral y físico.

La base de la civilización greco-romana encerraba dos elementos distintos, puesto que el griego aspiraba á lo *bello* y lo *bueno* y el romano á lo *útil*.

Para cumplir su destino, el griego era estimulado y desarrollado por tres medios íntimamente unidos entre sí y que se confundían con la vida del pueblo: la religión, la música y la gimnasia.

La Religión.

Los dioses griegos los constituía el hombre ideal, exento de miserias humanas, tal como el griego lo hallaba en sí mismo, con la belleza física y moral y con las pasiones que él amaba y que consideraba propias para hacer al hombre feliz. El Olimpo con sus dioses estaba en el alma del griego antes de trasladarlo á su culto y á su literatura. Cada dios expresa esta harmonía perfecta del cuerpo y del alma, que es la suprema belleza y el supremo bien para el griego. En las estatuas de los dioses, el ser interior penetra y anima al ser físico hasta el punto de parecer con-

fundidos el uno y el otro. En esta belleza, tal como el griego la concibe, hay algo de puro y sublime que cautiva el alma y la despoja de las pasiones que degradan al hombre.

La personificación de lo bello y lo bueno en seres inmortales y felices con su perfección, tal es el sentido íntimo y profundo de la mitología griega, hija del genio del pueblo, y que, aun careciendo de libros santos y de preceptos divinos, obra sobre él poderosamente. El griego veía en las estatuas de sus dioses, veneradas en magníficos templos, la imagen viva de la perfección á que aspiraba, y contemplándola, se conservaba en él más despierto el deseo de alcanzar esta perfección; porque creía que la impresión de lo bello arma al alma contra el vicio y la inflama para la práctica de la virtud más que los preceptos sin vida y que una disciplina tiránica ó un temor servil. De aquí que los dioses ejerciesen una influencia directa sobre el pueblo, y esta acción era tanto más real y poderosa, cuanto que se dirigía juntamente á la facultad dominante en los griegos: el sentimiento de lo bello.

La Música.

La música desempeñaba un papel importantísimo en la educación. La música tenía por objeto cultivar el alma, purificándola por la harmonía y el ritmo, desarrollándola y ennobleciéndola por una poesía llena de encantos y de instrucción, y estaba tan íntimamente unida á la vida, que no se la podía modificar sin modificar al mismo tiempo el carácter del pueblo. Para los griegos, este arte era el primero y principal medio de educación. La filosofía, dice Sócrates, no es más que el punto culminante de la música.

Pero así como los griegos tenían, conforme á la variedad de sus caracteres, diversos dioses para expresar el ideal de lo bello en que se inspiraba su imaginación, del mismo modo la música difería entre ellos conforme á los caracteres de los diversos pueblos de Grecia..

La música frigia era esencialmente religiosa. La dórica (Esparta), adoptada por Gregorio el Grande para el canto de iglesia, era grave, tranquila y harmoniosa, y servía, principalmente en Esparta, para inspirar el patriotismo y la bravura, y para celebrar la memoria de los héroes que habían muerto por la patria. Con ella se cantaban asímismo las leyes de Licurgo puestas en verso, los poemas de Homero y otras historias de los dioses y de los héroes. Bajo la influencia de una música tan instructiva y tan rica en fuerza y harmonía, los corazones se inflamaban en el amor de la patria y de la virtud.

No se cultivaba menos la música en Atenas que en Esparta; antes todos los ciudadanos estaban obligados á aprenderla. La música jónica era flexible y apasionada. Los atenienses imaginaron hacer progresos en este arte separando la música del canto, é introduciendo los instrumentos de viento, pues antes los tenían solamente de cuerdas, y entre otros descolló la flauta, que se extendió por toda la Grecia. Pero estas innovacio-

nes ejercieron una influencia perjudicial en el pueblo, porque los sonidos aislados y separados de todo texto, tenían en sí algo que enervaba el alma. Pronto se protestó contra la acción desmoralizadora de la flauta, que no quedó sin embargo abandonada hasta que Alcibiades hizo notar que el uso de este instrumento debilitaba el sentimiento de la belleza. Á pesar de todo, la música, lejos de progresar en Atenas, participó de la decadencia de las costumbres.

En Esparta, el pueblo, del cual se excluyen los esclavos, que constituían una clase numerosa, no recibía otra instrucción que la que se le comunicaba por la música, siendo muy pocas las personas que sabían leer y escribir. En Atenas se añadían á la música algunos otros medios de cultura intelectual, tales como las lecturas en los juegos, los discursos en la plaza pública, la lectura y la escritura. En la lectura se enseñaban desde luego los nombres de las letras, en seguida su forma y valor, después se daban á conocer las sílabas y las partes del discurso con todas sus modificaciones, y por último, terminado ésto, se pasaba á la lectura y escritura.

Como se ve, la lexicología se anteponía á la lectura corriente, que venía á ser, por medio de la declamación, una especie de música. Las obras más usadas como libros de lectura y para los ejercicios de memoria, eran la Iliada y la Odisea. Alcibiades reconvino en cierta ocasión severamente á un maestro porque carecía de las obras de Homero. Nicerato, en su vejez, sabía todavía de memoria la Odisea y la Iliada. Anaxágoras decía que Homero era el maestro de toda la Grecia, y estimaba más que se supieran las obras de este poeta que las leyes de Solón. Juntamente con las obras de Homero se aprendían también las de Esopo y Eurípides.

La Gimnástica.

La gimnástica era entre los griegos al cuerpo lo que la música al alma, el medio de desarrollo. Fortificando el cuerpo, endureciéndolo contra la fatiga, desenvolviendo en él la gracia y la agilidad en los movimientos, se le hacía digna envoltura del alma, y se establecía entre la parte física y espiritual una bella harmonía, que debía ser el término de la educación.

En Esparta los principales ejercicios gimnásticos consistían en la carrera, la lucha y la equitación, que formaban con la música ó el canto el fondo de todas las fiestas populares.

En Atenas la gimnástica era más variada y más completa, pues á los ejercicios mencionados añadíanse el salto, el pugilato, etc., por cuyos medios se formaban verdaderos atletas, que figuraban en las fiestas populares. La natación, el arte de conducir los carros y el juego de pelota eran también muy generales en Grecia. Entre los ejercicios de gimnasia merece también mención la danza. Á los arcadios se les enseñaba á expensas del Estado hasta la edad de treinta años, debiendo dar frecuen-

tes pruebas de sus progresos en el teatro público El baile dórico revestía cierta gravedad, como su música y gimnástica. Los niños aprendían á danzar desde la edad de cinco años, y nada lisongeaba tanto á sus familias como verles ejecutar este ejercicio en las fiestas públicas con el cuerpo desnudo y la cabeza coronada de palmas. Generalmente no se admitían en estos ejercicios más que niños; pero algunas veces se reunían ambos sexos.

Los ejercicios gimnásticos destinados á producir gracia y belleza en el cuerpo debían ofrecer sin duda grandes goces en medio de un pueblo en que tanto predominaba el sentimiento de lo bello; pero la absoluta desnudez que en estos ejercicios se exigía, siquiera no reconociese por móvil la voluptuosidad, fué convirtiéndolos poco á poco en escuela de inmoralidad.

Después de haber bosquejado á grandes rasgos el carácter del pueblo griego y los medios principales de educación empleados en aquel país clásico de la belleza, expondríamos algunos detalles acerca del desarrollo de su civilización, tan notable bajo muchos conceptos y acerca de la aplicación que hacía de los medios generales y particulares de cultura, si no temiéramos traspasar los estrechos límites de esta obra, y por tanto nos concretaremos á consignar algunas ideas sobre la educación de los dos pueblos principales de Grecia, ó sean los espartanos y atenienses, para terminar con una breve exposición de los sistemas de Platón y Aristóteles.

Los Espartanos.

La educación de los dorios tenía un carácter de suyo particular. Licurgo (nació 996 a. J. C.), el legislador de Esparta, consideraba el hábito como un medio de moralizar al ciudadano, y como el más firme apoyo del Estado. En consecuencia de este principio sometió la educación á leyes y la hizo uniforme, común y pública. Impulsado por el deseo de formar un pueblo, aunque reducido, fuerte é invencible, dirigió todos sus esfuerzos á reunir las aspiraciones, intereses y ambiciones de este pueblo en un centro único: el Estado. Los derechos del individuo quedaron dominados y absorbidos por el elemento social. Todo espartano pertenecía al Estado, y el Estado lo educaba á su manera conforme al objeto que se proponía; y como este objeto no era otro que el formar guerreros valientes, la educación debía ante todo desarrollar las fuerzas físicas é infundir perseverancia, valor y patriotismo. Todos los medios de educación estaban en harmonía con estos fines. Desde el momento mismo en que nacía un niño, se observaba si podía llegar á ser un buen guerrero. Si era débil ó deforme debía precipitársele en los abismos de Taygeta. Para obtener hijos sanos y robustos se establecieron leyes que fijaban las condiciones del matrimonio, y el que no lo contraía ó lo contraía en edad avanzada, era castigado.

Hasta la edad de siete años el niño debía ser educado en su casa, y

principalmente por la madre; pero á veces acompañaba á su padre en las comidas públicas destinadas á los hombres. Profesaban el principio de que al niño debía dejársele la mayor libertad posible y preservársele del miedo y de la poltronería, y por ésto se le acostumbraba desde los primeros meses á estar solo en la oscuridad y á soportar el frío con poco abrigo. Por último, evitábanse los gritos del niño todo lo posible, porque nada era tan vergonzoso para un espartano como expresar de este modo el dolor.

Á los siete años comenzaba la educación pública, obligatoria para todos. Un ciudadano de prestigio quedaba encargado de vigilar la conducta moral de los niños y de dirigir los ejercicios corporales. Este ciudadano tenía á sus órdenes algunos jóvenes que, mediante su mandato, debían castigar con disciplinas. Los niños usaban vestidos en extremo ligeros y andaban descalzos. Todos los días debían bañarse en el Eurotas. El lecho en que dormían por grupos se componía de hierbas cogidas á orillas del Eurotas. El alimento era escaso y mal condimentado. Las fatigas de la caza y la *criptia* (merodeo para procurarse el alimento más indispensable), que no se castigaba sino en el caso de sorprender en el hecho al delincuente, los acostumbraba á soportar el calor y el frío y los hacía á la vez ágiles y sagaces. Además había todos los años una flagelación pública de niños para poner á prueba la fuerza de espíritu y despertar el sentimiento del honor. El que soportaba esta prueba sin dar muestras de dolor, recibía una corona en recompensa. Á los doce años de edad las pruebas eran más rigorosas y los ejercicios más variados. Á los diez y ocho años entraban en la categoría de jóvenes, y á los treinta se consideraban hombres. El respeto que se tenía á los ancianos en Esparta se relacionaba íntimamente con este sistema de educación. El anciano había recorrido todos los grados de la educación espartana, y si no había incurrido en ninguna falta contra el honor, era objeto digno de veneración para la juventud, que veía en él un modelo que debía imitar, y un ciudadano á quien debía obedecer como á un padre.

La instrucción pública comprendía la gimnástica, que se aprendía en las plazas denominadas gimnasios, el canto, la música y el baile. La ciencia se honraba poco en Esparta, ni Licurgo quería que se formasen sabios ni oradores. Aun tenía menos estimación la elocuencia, que se reputaba arte de mentir. Sin embargo, no yacía inculto el espíritu de los espartanos; antes debían ejercitarlo expresándose por frases cortas, rápidas, *lacónicas*. Esta manera de hablar aguzaba el pensamiento y lo hacía claro, breve y penetrante.

La educación se hacía extensiva á las niñas, en atención á que la belleza y la salud de las generaciones futuras dependían en gran parte de la mujer. Al efecto disponían también de gimnasios propios para el sexo, en los cuales se ejercitaban en la carrera, la lucha, etc.

Los Atenienses.

La independencia y la fuerza del Estado eran, como hemos dicho, el objeto principal á donde se encaminaban todas las leyes de Licurgo. La unidad social, representada por el Estado, absorbía en Esparta la libertad individual; el individuo no se pertenecía á sí mismo, ni á la familia; era sólo ciudadano. En Atenas dominaba un principio diferente. La fuerza y la independencia del Estado no eran el objeto único á que debía subordinarse todo lo demás, sino el medio de asegurar la libertad individual y de defenderla de todo peligro. Esta diferencia, en la manera de entender la libertad y la misión del Estado, modificaba necesariamente los medios de educación. Es verdad que lo mismo en Atenas que en Esparta prevalecía el principio de que *el niño pertenecía al Estado y debía ser educado por él*; pero no se comprendía en ambos pueblos de la misma manera, en absoluto, como se observa por el solo hecho de que el Estado no se apropiaba en Atenas el monopolio de la educación, sino que se contentaba con la existencia de establecimientos públicos y algunas otras instituciones propias para cultivar el patriotismo y las costumbres nacionales. Solón (638-559 a. J.-C.), el más célebre legislador de Atenas, consideraba la educación de la juventud como una parte esencial de la misión del Estado, pero se limitaba á establecer reglas y á mejorar la educación doméstica. Sus leyes obligaban á los padres á enseñar á sus hijos un oficio ó un arte con el cual pudieran ganarse la subsistencia, y el padre que había cumplido este deber, podía en cambio exigir que cuidasen de él sus hijos en su vejez. Conforme á las reglas establecidas por Solón relativamente á la instrucción, los niños debían aprender ante todo á leer; si pertenecían á familias pobres, se les debía enseñar además agricultura, el comercio ó un arte cualquiera, y si tenían padres ricos, en la enseñanza debían entrar la música, la equitación, la caza y la filosofía.

El Estado proveía á todo lo concerniente á la cultura general; pero el padre era libre para dar á su hijo una educación más completa, lo cual acontecía generalmente en Atenas, donde se apreciaba tanto la instrucción, que hasta los más pobres se imponían toda suerte de sacrificios y privaciones para que sus hijos adquiriesen conocimientos de las artes y de las ciencias.

Como se respetaba más al individuo en Atenas que en Esparta, exigíase de niño una disciplina menos severa. Sin embargo, las mujeres atenienses comprendían bien las ventajas de la educación espartana, y una prueba de ésto es que buscaban con preferencia en Esparta las niñeras que habían de cuidar de sus hijos.

Durante los siete primeros años los niños pasaban su vida al lado de su madre, y después, para comenzar su estudios, se encomendaban á esclavos fieles, denominados *pedagogos*, que los acompañaban de continuo y los conducían primero al *pedagogium*, y más tarde al *gimnasio*. En el

pedagogium los niños aprendían lectura y escritura, y algunos años después el canto y la guitarra. Del pedagogium pasaban al gimnasio, donde permanecían hasta la edad de diez y ocho años. Por último, el joven aprendía un oficio ó arte, según la voluntad de su padre, y á los veinte años terminaba su educación, era considerado cómo ciudadano y quedaba sometido al servicio militar.

Hallábase en extremo desatendida la educación de la mujer, que en rigor no aprendía más que el arte de agradar. Cuidábase principalmente de dar á su talle una forma esbelta, de hermosear sus cabellos y de reunir cuanto pudiera prestarle gracia, desatendiendo, en cambio, y en particular las jóvenes, los cuidados de la casa. Algunas aprendían á leer, escribir y cantar. Bajo el imperio de tan extremado tributo como se rendía á la belleza, las mujeres atenienses tenían abandonada su educación física y la cultura de su inteligencia; y las jóvenes, para conservar la frescura del rostro, evitaban exponerse á las corrientes del aire y á los rayos del sol, permaneciendo casi siempre en su casa.

Todo lo que precede, se refiere esencialmente á los dos siglos que siguieron á Solón, y no á los tiempos de la decadencia. La idea que tenían formada los atenienses de la libertad individual fué rompiendo poco á poco los lazos sociales. La diversidad de individualidades destruyó la unidad nacional, y engendró una sed de novedades que acabó por demoler todo lo que procedía del pasado. La cultura intelectual, cuando hubo llegado á su apogeo, fué el escollo en que tropezó la antigua simplicidad de Solón y la moral que ésta había consagrado. Los dioses no merecían ya respeto más que para el pueblo ignorante; las buenas costumbres y el patriotismo habían cedido el puesto á la licencia, y los sofismas se burlaban de toda convicción y de todo sentimiento bello. Los jóvenes hacían alarde de su falta de respeto á padres y ancianos, y se abandonaban á toda suerte de desórdenes, incluso el de la embriaguez, que era antes allí desconocida. La educación de los niños se afeminó notablemente. Dormían cuanto querían, usaban buenos vestidos, bebían vino y gozaban de continuos deleites; por lo cual no causa extrañeza que careciesen de fuerza y energía para el estudio y para el trabajo. La equitación fué el único ejercicio por el cual conservó alguna afición la juventud.

El sabio Sócrates (469 á 399 a. J. C.), testigo de esta decadencia general, acometió la noble y generosa empresa de regenerar á sus conciudadanos combatiendo á los sofistas, y despertando en el corazón de los jóvenes atenienses el amor á la virtud. Refutando la desconsoladora superficialidad de los maestros de aquel tiempo, ocupados sólo en destruir, consolidaba con sus sanos principios las ideas de lo bueno, de lo bello, de lo noble, de lo justo y de todo lo que procede de Dios y encamina á Dios. Su método de enseñanza (método socrático) consistía en sacar de la conciencia de cada uno los principios de su creencia natural mediante la inducción, la analogía y el diálogo.

Con este método conseguía á la vez poner en contradicción y refutar mejor á los sofistas. Todos saben cómo murió este sabio, pero su doctri-

na, que puede definirse «teoría de la virtud», durará eternamente.

Entre sus numerosos discípulos, Platón fué el que más se aproximó á su maestro, el que más contribuyó á difundir las ideas de Sócrates sobre la educación, y el que ejerció mayor influencia entre sus conciudadanos. Otro tanto podria decirse del filósofo de Estagira, Aristóteles (384 á 322 a. J. C.), discípulo de Platón y preceptor de Alejandro el Grande. Si bien tan grandes hombres no influían á la manera que Licurgo y Solón, porque no eran legisladores como éstos, en cambio su influencia fué más profunda y duradera, porque se ejercía sobre el espíritu, como la ejercen los verdaderos pedagogos de nuestros días. Los sistemas de Platón y de Aristóteles son por demás dignos de atención, y no nos sería lícito pasarlos en silencio en un estudio pedagógico concerniente á la Grecia, por lo que los analizaremos, siquiera sea brevemente.

Platón y Aristóteles.

Platón y Aristóteles parten del mismo principio de que la educación es un asunto propio del Estado, y que debe ser común, pública y la misma para todos los ciudadanos. La gimnástica, la música y la gramática (lectura, escritura, literatura, etc.) encierran para ellos los principales objetos y medios de instruccion y de educación; sólo que el primero de estos filósofos las armoniza con el austero sistema aristocrático de Esparta, y el segundo, con las ideas democráticas de Atenas, tomando en consideración los derechos de la familia y los del hombre. Para Platón el indivíduo debe desaparecer en el Estado; para Aristóteles, sin desdeñar los derechos primitivos del Estado, el hombre existe siempre en el ciudadano y deben respetarse los derechos de la vida privada.

Platón parte en su sistema de educación de la preexistencia de las almas, y penetrando en la escena del mundo, cada hombre lleva en su espíritu la imagen de su naturaleza primitiva. La educación debe proponerse como fin principal vivificar esta imagen, para que el hombre se identifique con ella y pueda alcanzar su alto destino. Sin la educación, el hombre se aleja de su naturaleza primitiva y se hace la más imperfecta de las criaturas; con ella llega á ser el más divino de los séres. La educación está basada en los hábitos y éstos se adquieren por medio del ejemplo, por el comercio de los hombres, por la instrucción y por la vida práctica. Todo hábito debe contraerse en edad temprana, y por esto los primeros años son los más importantes de la educación. El niño debe ser tratado de una manera uniforme, sin dureza ni debilidad. La gimnástica es el primer objeto de instrucción, porque desarrolla en el cuerpo la fuerza, le da agilidad y belleza y conserva la salud. La cultura intelectual comprende las artes (sobre todo la música), las ciencias y la filosofía, comenzando á los diez años por la lectura y escritura, para lo cual deben escogerse con cuidado los mejores trozos de los buenos autores. A los trece años comienza la enseñanza musical de la lira, y después siguen la aritmética, la geometría, la economía, la astronomía y la filosofía.

Platón no quiere que la educación de la mujer quede abandonada; antes desea que se le dén lecciones de gimnasia y que aprenda hasta el manejo de las armas por si tuviera necesidad de defender la patria.

Aristóteles considera al hombre destinado á vivir en un Estado, y que para vivir fuera de él tendría que ser más que hombre, un Dios, ó menos que un hombre, un irracional. La virtud en el sentido completo de la palabra, no es posible más que en el Estado y por el Estado, que es la esfera en que se practica y se desarrolla. La virtud descansa en el conocimiento y en el hábito, y el Estado dota de lo uno y de lo otro á cada individuo por la instrucción y por la educación. El ciudadano se hace virtuoso por su obediencia á las leyes y dichoso por la virtud. El Estado, obrando así, asegura su propia existencia, porque una buena educación forma ciudadanos que saben obedecer lo mismo que mandar y que constituyen su más sólido apoyo. Las virtudes deben ser en parte aprendidas y en parte desarrolladas por el ejercicio. El matrimonio ante todo debe ser regulado y suficientemente vigilado por el Estado bajo el punto de vista educativo. Es necesario que los miembros de la familia ocupen un puesto legítimo en la sociedad, y que cada uno llene sus deberes respectivos. El padre debe gobernar y la madre estar sometida al marido, sin ser una esclava. Los niños deben amar y honrar á sus padres, y mantenerlos en la vejez. Corresponde al legislador determinar las reglas generales de la educación, y á los padres ponerlas en práctica conforme á las circunstancias.

La madre debe dar la primera educación, para lo cual se le fijan reglas, entre las cuales las más importantes son las siguientes: lactancia poco prolongada; actividad convenientemente sostenida por el juego y por ligeros trabajos; alimento sano, pero no delicado. Hasta los cinco años no debe exigir del niño ni trabajo ni estudio. De los cinco á los siete, aprende á ver y escuchar. A los siete años comienza la gimnasia, pero no con los difíciles ejercicios del atleta, sino simplemente con lo que sea propio para desarrollar la fuerza y la belleza y más tarde con lo que sea adecuado para habituar al joven á las fatigas. La cultura moral descansa, según Aristóteles, esencialmente sobre el hábito, y la cultura intelectual, en la imitación. La cultura de la inteligencia sin hábitos morales no sirve más que para corromper al hombre. Para llegar á la posesión de la virtud, se necesitan tres condiciones: disposiciones naturales, hábito y cultura intelectual. Para contraer buenos hábitos deben ser preservados los niños de los malos ejemplos, procurándoles la compañía de personas honradas. Los objetos de la instrucción se dividen en dos categorías: los que dan aptitud para la vida civil, y los que tienen por objeto la cultura del hombre. Entre las artes, Aristóteles recomienda principalmente la música, ya por la influencia moral que ejerce, ya porque proporciona una de las distracciones más puras; pero por esta misma razón no quiere que la música se convierta en una industria, sino que se cultive sólo en cuanto sea necesario para experimentar placer en la melodía y el ritmo. La música dórica le parece la preferible por su carácter bélico y enérgico.

Aristóteles desea además que en todas las ramas que abarca la educación se haga resaltar su lado estético; y como las matemáticas carecen de este elemento, al contrario que Platón, sólo les atribuye una importancia secundaria.

Lo que precede sobre la educación de los griegos, encerrado en los principios y en los hechos esenciales, propios para interesarnos é instruirnos; lo que pudiéramos añadir, hablando, por ejemplo, de los arcadios, de los cretenses, de los tebanos, de los tesalienses, de los macedonios, y lo que podríamos recoger de los tiempos de la decadencia, no sería más que una repetición de los mismos principios y de los mismos hechos agrupados de distinta manera y flotando entre Atenas y Esparta, entre Aristóteles y Platón. Por tanto, no nos detendremos en las abundantes reflexiones á que se prestan esos principios y esos hechos que caracterizan la educación helénica, y solamente apuntaremos los que nos parecen de mayor importancia.

Los hombres que han cultivado la literatura del pueblo helénico, creen hallar en la civilización griega un elemento de cultura de que carecen todos los demás pueblos, y que á nuestro juicio no puede ser otro que el sentimiento de lo bello. La Providencia ha dado en su alta sabiduría á cada nación una fisonomía propia, un carácter particular y ciertas aptitudes que determinan su papel ó su vocación en el seno de la gran familia humana.

Considerando los principios que sirven de base á la educación de los griegos, se ve que el elemento social (el Estado) fué superior al elemento puramente humanitario (individual) para dotar de fuerza á la nación, y que el hombre no se juzgaba fuerte sino en su dependencia de un principio superior al hombre. En defecto de una teocracia ó de una religión *revelada*, no se comprendió una sociedad robusta más que en un Estado que absorbiese al individuo sin hacerlo esclavo. El poder de Grecia duró mientras el principio social prevaleció sobre el principio individual, el Estado sobre el hombre. Es bien notable, sin embargo, que lo que ha prestado toda su fuerza á la Grecia tenga para nosotros sólo una importancia secundaria, mientras que el lado humanitario de su civilización continúa instruyéndonos. Licurgo y Platón son para nosotros mucho menos instructivos que Solón y Aristóteles. En presencia de este singular contraste no perdamos de vista que si de una parte ha reconocido el cristianismo los derechos imprescriptibles del hombre, al mismo tiempo exige de éste una dependencia absoluta de Dios y del orden moral y religioso que ha establecido en el mundo. Todo edificio levantado sobre el hombre acaba por convertirse en ruinas, y solamente lo que continúa sometido al orden moral y religioso, establecido por el soberano legislador del mundo, subsiste en pié en medio de los escombros con que tropieza á cada paso la humanidad en su camino.

VIII.

LOS ROMANOS.

Ya hemos dicho en el capítulo precedente que la civilización de los griegos y la de los romanos se diferenciaban de la de los pueblos del Asia en que la de los primeros se fundaba en una base humana, esto es, determinada por las necesidades y las aspiraciones del hombre, y no por leyes absolutas que en Asia se imponían como oráculos divinos. En la civilización de Grecia y Roma hemos distinguido dos elementos principales: el uno social, que representaba los intereses de la sociedad, en que el Estado era á la vez el protector y el órgano; el otro individual, que revindicaba los derechos individuales y tomaba en cuenta sus necesidades particulares. Después hemos caracterizado la civilización griega por su tendencia á lo *bueno* y lo *bello*, y la civilización romana por su tendencia á lo *útil*. El pueblo romano era ante todo un pueblo práctico. Entre otros ramos del saber cultivó especialmente el derecho con una superioridad que no puede disputársele; y no solamente conquistó el mundo por la fuerza de las armas, sino que lo organizó de tal manera que sus instituciones han sobrevivido por largo tiempo á la ruina de su imperio. La lengua de los romanos, sus leyes y su administración han sido como los materiales de que se sirvió la edad media para organizar enseñanzas, instituciones, pueblos, comercio, etc.; y el derecho romano y las máximas gubernamentales del pueblo rey se practican aún en parte en el mundo actual.

El último pueblo de la antigüedad se asemeja por su carácter á la edad madura, con su actividad reflexiva y práctica; así como la Grecia, de una parte representa por sus aspiraciones y por su vida poética é ideal la imagen de la juventud, y de otra, los demás pueblos primitivos, sometidos á un despotismo absoluto parecen como niños que obedecen sin reflexionar y sin razonar. La antigüedad pagana puede compararse con el hombre, puesto que como él tiene su infancia, su juventud y su edad madura; y cuando esa antigüedad llega á una prematura vejez y se halla próxima á sucumbir, aparece Jesucristo en el mundo, y con él un nuevo principio de vida que debía regenerar á la humanidad entera.

La historia del pueblo romano explica satisfactoriamente su genio práctico.

Los aventureros reunidos por Rómulo, sin tiempo para la vida contemplativa, se consagraban á trabajos más positivos y de inmediata utilidad, y la necesidad en que se hallaban, por otra parte, de defenderse contra el enemigo común, les hacía buscar su seguridad en la fuerza del Estado y en su abnegación y patriotismo. Los intereses del individuo y los del ciudadano eran idénticos, y el primero necesitaba del segundo

para conservar su independencia y libertad. Las circunstancias crearon así en Roma un Estado que era para el ciudadano, á diferencia que en Esparta, donde éste solamente existía para el Estado. En Roma no había, pues, como en Grecia, desacuerdo entre el individuo y el ciudadano, porque el Estado no oprimía al hombre, sino que garantizaba los derechos y libertades particulares. En el ciudadano romano se encuentra más que en el espartano y que en el griego en general al hombre libre. Del fondo de su vida y de sus necesidades ordinarias, y no de la mente de un filósofo, brotaron las instituciones romanas, y esto basta para darnos la explicación de su carácter práctico.

Es digno de notarse, como un hecho nuevo de la vida de los pueblos antiguos, que el desarrollo del pueblo romano se obró esencialmente por la familia, y no por instituciones sociales que influían sobre los individuos como en Grecia ó en Oriente. El pueblo romano es el único de la antigüedad que conoció la vida de la familia, y el único también donde esta institución sirvió de base á la sociedad y al Estado. Sin embargo, no por esto dejaba el romano de ser, como hemos dicho, buen ciudadano; antes lo era quizá mejor, porque la famila es la que mejor desarrolla tanto las virtudes cívicas como las privadas. Habiendo sido la familia en Roma el principal factor de la educación, creemos conveniente detenernos un momento en este punto.

Entre los diversos pueblos de que nos hemos ocupado, la mujer desempeña un papel tan secundario, que su vida está, por decirlo así, separada de la del marido, de tal suerte que la familia carece de unidad y de fuerza, y por consiguiente para desplegar sus virtudes. En Roma, por el contrario, la mujer gozaba de las consideraciones que le son debidas, y su actividad se unía á la del hombre. La emancipación de la mujer, el reconocimiento de sus derechos, la libertad que poseía para el desarrollo de sus facultades, tuvieron sin duda una poderosa influencia en los destinos del pueblo romano, y fueron para él la verdadera fuente de muchas virtudes desconocidas en otras naciones.

Desde luego, la poligamia, que tan funesta es para la educación de los niños, y que destruye la familia, era desconocida en Roma, y los lazos del matrimonio se consideraban como sagrados. Cuando los esposos se desavenían, comparecían ante la diosa protectora de los lazos conyugales, y volvían reconciliados al hogar doméstico: práctica llena de ternura que merece respeto y admiración. Tampoco se conoció en Roma el divorcio durante los primeros siglos de su civilización. El primero ocurrió en 231 (a. J. C.), y fué severamente censurado por el pueblo, siquiera se fundase en la esterilidad de la mujer, cuya circunstancia autorizaba la separación.

La santidad del matrimonio y de la vida doméstica estaba protegida en Roma por una institución particular, ó sea por los *Censores*, que velaban por las costumbres. Estos funcionarios no sólo impedían el divorcio, sino que fijando su atención en los célibes, los excitaban por toda suerte de medios á contraer matrimonio. Dar hijos á la patria era un de-

ber del ciudadano. Metelo el Lacedemonio, que era censor en el siglo segundo (a. J. C.), pretendió hacer el matrimonio obligatorio; el censor Camilo castigó con multas á todos los célibes, y otros censores les compelían para que se uniesen á las viudas de los que habían muerto combatiendo por la patria.

Entre los romanos, como entre los Judíos, la juventud contraía matrimonio en edad muy temprana, y especialmente la mujer, que abrazaba este estado desde la edad de doce años. Plutarco atribuye á esta circunstancia la intimidad de la familia y su saludable influencia en la sociedad romana; y no dejaría en verdad de ofrecer peligros para la inocencia del corazón y de las costumbres el sistema opuesto, que, demorando excesivamente el matrimonio, diese lugar al desarrollo y al dominio de las pasiones en la juventud.

La impureza, bajo todas sus formas, estaba condenada en Roma por la moral pública. Los antiguos romanos consideraron el pudor como la primera de todas las virtudes, particularmente para la mujer, hasta tal punto que se hacía acreedor á la muerte quienquiera que intentara empañarla con palabras ó con miradas impuras. Sabido es que una familia real fué espulsada de Roma tan sólo por haber atentado contra el pudor, y que el decenviro Apio Claudio sufrió análoga suerte. Los romanos poseían realmente la virtud de que nos ocupamos en grado supremo. Los padres cuidaban de no bañarse con sus hijos; se prohibía que nadie se bañase desnudo, aunque hubiera de estar solo, y el austero Catón espulsó del senado á un patricio porque besaba á su esposa en presencia de su hija.

Los romanos, que consideraban la castidad como la protectora de todas las virtudes, la adoraban bajo el nombre de Vesta, y estaba servida en el templo que se le había dedicado por jóvenes que habían hecho voto de castidad. Estas vestales gozaban de la más profunda veneración. El malhechor conducido al suplicio recobraba su libertad si tenía la suerte de hallar en el camino una vestal, en cuya presencia se inclinaban hasta los mismos cónsules. Las familias tributaban también culto á Vesta para que mantuviese la pureza de sus costumbres. Por desgracia, esta bella virtud no se conservó siempre en Roma, donde comenzó la decadencia moral mucho antes del imperio.

La historia de la educación de los romanos se podría dividir en dos períodos ó épocas, abarcando la primera los tiempos de la monarquía y de la república, y la segunda los de la decadencia ó del imperio. Pero, como la transición entre estas dos épocas es en extremo prolongada y no empieza en una fecha precisa, prescindirémos de dicha división, y nos limitaremos á indicar de una manera general las más importantes modificaciones, que andando el tiempo, tuvieron lugar en el dominio de la educación, y los progresos que se hicieron en el terreno de la instrucción.

La educación de los niños se llevaba á cabo en Roma en el seno de la familia y por la familia. El Estado no intervenía en ella sino indirecta.

mente por los *censores*, y por la promulgación de algunas leyes encaminadas á evitar lo arbitrario en el ejercicio de los deberes domésticos.

Aunque los dioses de Roma fuesen ficticios como los de Grecia, los romanos les tributaban un culto voluntario, y ponían bajo su protección todos los actos de la vida, particularmente si tenían relación con la educación de los niños. Las divinidades, con uno ú otro nombre, protegían al niño desde antes de su nacimiento, y presidían diversos actos supersticiosos en las épocas de su desarrollo.

En el séptimo día después del nacimiento, si era niño, y en el noveno si era niña, recibía el nombre que debía llevar, y este día, llamado *dies lustricus* (día lustral, día de purificación) era de fiesta para la familia. Probablemente, después de esta ceremonia, sería inscrito el niño en el registro civil en el templo de Lucina.

Rómulo invistió á los padres de gran autoridad respecto de sus hijos, aun después de haber éstos contraído matrimonio. El padre podía reducir á su hijo á prisión, imponerle trabajos penosos del campo, darlo en prueba y hasta disponer de su vida, á menos que lo hubiese emancipado. Como padre condenó Bruto á muerte á su hijo, y como cónsul á los demás conjurados.

A pesar de tanta autoridad otorgada á los padres, éstos trataban con mucha humanidad á sus hijos. Catón decía que el que maltrataba á su esposa ó á sus hijos, hería uno de los sentimientos más sagrados, y estimaba más á un buen padre que á un buen senador. Introdújose, sin embargo, una práctica funesta, cual fué la de la *exposición*, que dió margen á los mayores abusos.

Sabido es que casi todos los pueblos paganos exponían ó mataban los niños que no deseaban educar. Un misionero católico refiere haber bautizado en China centenares de niños expuestos, y que todas las mañanas se encuentran así algunos en las calles. Esta inhumana práctica se remonta á los tiempos más remotos, y en Italia se hallaba generalizada antes de la fundación de Roma. Rómulo había sido también expuesto, y según refiere la historia lo alimentó una loba. Roma seguía en esto la corriente de la humanidad entera, porque la costumbre era general, excepción hecha de los judíos; pero la necesidad de disponer de ciudadanos para la defensa de la patria obligó á adoptar medidas contra la exposición. Rómulo prescribió la educación de todos los niños, prohibiendo su exposición, como no fuesen deformes á juicio, cuando menos, de cinco vecinos. En la ley de las Doce Tablas los decenviros permitían la exposición sin consulta previa, lo cual abrió la puerta á los abusos.

Entre los diferentes lugares donde se acostumbraba á exponer los niños, el más conocido era el mercado de frutas, donde se hallaba la columna Láctea (*columna Lactaria*). Confiábase en que los niños expuestos en tal sitio serían alimentados con leche por algunas personas compasivas. Esta plaza puede considerarse como el primer lugar de los niños hallados de que se hace mención en la historia. Otros muchos niños eran dejados en la puerta de la casa de personas acomodadas y sin hi-

jos, pero rara vez se les recogía por un sentimiento de humanidad.

Para prevenir el abuso de la exposición y del infanticidio, el Estado, sobre todo desde el tiempo de Augusto, otorgaba recompensas á las familias que tenían muchos hijos; pero esta medida no bastó para impedir que semejante crímen tomase cada día proporciones más espantosas.

Á la autoridad absoluta de los padres correspondía naturalmente la subordinación y la obediencia absoluta de los hijos, y los censores fomentaban la práctica de esta virtud. En cierta ocasión, cuatro cientos jóvenes que servían en el ejército como caballeros, fueron relegados á la clase inferior porque habían descuidado la ejecución de una orden, soportando este castigo del censor con resignación. Se cita también, como un ejemplo de severidad, que el consul Tito Manlio Torquato hizo dar muerte á su hijo al frente de la armada por haber tenido contra su mandato un combate singular, y ésto, después de coronarlo por la bravura con que había peleado.

El respeto de los niños para con sus padres se extendía á los ancianos, haciéndose acreedor al más severo castigo el que no los consideraba. Después de un festín, á semejanza de lo que se practicaba en Esparta, los jóvenes acompañaban á los ancianos hasta su casa. Los ancianos á su vez debían poner sumo cuidado en no escandalizar á los jóvenes. La misma prudencia se recomendaba á los padres respecto de los hijos.

Entre las virtudes que contribuyeron á dar fuerza á la antigua Roma debe también mencionarse la simplicidad y la sobriedad. Los niños debían acostumbrarse á la moderación en los alimentos, y el uso del vino estaba prohibido hasta la edad de treinta años.

Los cuidados de la educación se compartían entre el padre y la madre según las circunstancias. No puede dudarse que Veturia, la madre de Coriolano, tuvo gran participación en la educación de su hijo, á juzgar por el ascendiente que ejerció sobre él. Sabido es también lo que Cornelia, la madre de los Gracos, fué para sus hijos. La esposa de Catón el censor cuidaba con el mayor esmero de su hijo, lo criaba por sí misma, y *para disponer en favor de él á sus esclavos*, muchas veces daba el pecho á los niños de éstos. Bien es verdad que entonces no se desconocía la gran influencia que ejercen sobre el carácter de los niños las nodrizas, y que una madre que amaba tiernamente á su hijo y que se interesaba por su educación, no debía dejar á una mujer extraña lo que podía hacer por sí propia. Catón, por su parte, tampoco omitía ningún trabajo que pudiera contribuir á la buena educación de su hijo, y prueba de esto es, que desde el momento en que lo consideró en edad de aprender, le enseñó por sí mismo la lectura y la escritura, y desarrolló su parte física por ejercicios corporales, tales como la natación, el manejo de las armas y la equitación, acostumbrándolo á la vez á soportar el calor, el hambre y la fatiga. En presencia de su hijo hablaba y se conducía con tanta circunspección como si estuviese delante de una vestal. Como la madre de los Gracos, se servía preferentemente de la historia para formar el corazón de su hijo y para infundirle los sentimien-

tos que debían animar al ciudadano romano. Es verdad que la historia se empleaba generalmente en Roma como un medio de educación, que excitaba en la juventud el entusiasmo por las grandes acciones de los antiguos, y hacía nacer en ella el deseo de seguir sus huellas.

La costumbre de educar los padres por sí mismos á sus hijos se conservó por mucho tiempo en Roma. Cicerón instruía á su hijo, y el emperador Augusto daba lecciones á su hija; pero en esta época era ya bajo este punto de vista muy notable la decadencia de Roma. La matrona romana no cifraba toda su gloria entonces como en otros tiempos en amamantar á sus propios hijos, en educarlos, en dirigir sus primeras ocupaciones y en preservarlos de toda influencia nociva que pudiera corromperlos. Cuando Roma hubo vencido á sus enemigos exteriores, no tardó la molicie en relajar todos los lazos morales, y entre ellos los de la familia. Las mujeres consideraban ya una ocupación muy penosa educar á sus hijos, y encomendaban este cuidado á sus esclavos ó á sus criados griegos, que les inculcaban los sentimientos más vulgares. Gran cosa es la prosperidad, pero enemiga de las virtudes, se conserva difícilmente; y no es solamente Roma la que nos ofrece esta experiencia, porque el cristiano sabe muy bien que no hay medio más seguro que las privaciones y los sacrificios para alcanzar el reino de los cielos. Sólo en fuerza de luchas pueden entrar los pueblos en la senda de una verdadera y sólida civilización.

Consideremos ahora la instrucción.

En nada se revela tanto como en el dominio de la instrucción el sentido práctico del pueblo romano. La música y la gimnástica, tan populares en Grecia, apenas se cultivaban en Roma. En lugar de la música se enseñaban la lectura, la escritura, el cálculo y la elocuencia, y la gimnástica se reducía á la natación y á los ejercicios militares. Roma permaneció extraña por mucho tiempo á las bellas artes, pero en cambio hizo desde luego progresos muy notables en las artes útiles.

La familia, y especialmente el padre, instruían y educaban á los niños. Sin embargo, hubo pronto en Roma escuelas (*schola*, *ludi*, —juegos) dirigidas por maestros denominados *ludi magistri* (maestros de juegos). Estas escuelas eran privadas, y continuaron con este carácter hasta la época del imperio en que se organizó la enseñanza y la instrucción se declaró pública. Las escuelas se instalaban bajo una especie de tiendas en la plaza pública.

Los ramos de instrucción variaban sin duda según los tiempos y los maestros. Además de la lectura, la escritura, el cálculo práctico y el canto, que se introdujo poco á poco, se enseñan á los niños diferentes juegos, y entre ellos la danza. Catón combatió enérgicamente la danza y el canto. «Se enseña, decía, á los hijos é hijas de los patricios artes falaces y deshonestas. La niñez concurre á escuelas de cómicos con los danzantes, los músicos y los cantores, y aprende lo que en opinión de nuestros antepasados es deshonesto para un hombre libre. Yo no podía creer que los patricios deseasen semejante educación para sus hijos; pe-

ro he visitado una escuela de danza, y allí he visto más de quinientos jóvenes, niños y niñas, ejecutando una danza, que el esclavo más abyecto no se hubiera atrevido á ejecutar.»

Como se comprende por estas palabras de Catón, la educación de los hombres libres difería esencialmente en sus principios de la de los esclavos ó del pueblo. El patricio aparece aquí como un hombre serio que ofende su propia dignidad tomando parte en ejercicios que no tienen otro objeto que la diversión.

Bajo el imperio, que organizó y sistematizó la instrucción, las escuelas comprendían dos grados: la gramática y la retórica.

El primer grado se dividía en dos cláses: los *litteratores*, que aprendían á leer y escribir, y los *litterati*, á los cuales se explicaban los autores latinos y griegos, practicando, á la vez, traducciones y otros ejercicios escritos.

La lectura, que comenzaba próximamente á los siete años, se enseñaba, á lo que parece, por el método de deletreo, y simultáneamente se daba también la enseñanza de la escritura. Para este ejercicio los alumnos se servían de tablitas enceradas con cera blanca, sobre las cuales escribían con un punterito llamado estilo, que tenía plano uno de sus extremos para borrar lo escrito, y cuando se quería conservar lo que se escribía se empleaba el pergamino.

Para la enseñanza, los gramáticos se auxiliaban algunas veces de ayudantes ó monitores, si bien éstos se empleaban generalmente como lectores. De todos modos, por este hecho y otros que hemos citado relativamente al Asia, se ve que la enseñanza mutua no es moderna como se ha creído.

La enseñanza era esencialmente oral, ya por la escasez de libros, ya por los pocos progresos que se habían hecho todavía en el arte de escribir. Como se aprendía escuchando, los antiguos cuidaban mucho de educar la atención de la niñez, y por otra parte la memoria debía desempeñar también en el estudio, dadas las condiciones del método, un papel más importante que ahora. Esta facultad y los rollos de pergamino constituían el único depósito de la tradición y de la ciencia. Tanto se ejercitaba la memoria, que adquiría un desarrollo extraordinario, citándose, como ejemplo, un emperador romano que recordaba el nombre de todos sus soldados.

La disciplina era en extremo severa. El discípulo debía entrar en la escuela sin hacer ruido, vestido con aseo, peinado y lavado, y después de saludar al maestro se colocaba en su puesto. Nada se miraba tanto como la modestia y la obediencia. Usábanse los castigos corporales, y se servían los maestros para ellos de la férula, espécie de varita con la cual pegaban en los dedos. Las disciplinas se reservaban sólo para las faltas graves, y no se empleaban más que con los esclavos. Orbilio Púpilo, antiguo soldado, que se había hecho gramático ó gramatista, se hizo célebre por su severidad: Cicerón le llamaba *apaleador* (plagosus). Orbilio se lamentaba á su vez amargamente de las injusticias que los

gramatistas tenían que sufrir de las familias, pues era extremadamente pobre como todos los de su clase, y habitaba en una miserable vivienda. La precaria situación de los maestros, y la escasa protección que reciben de las familias, no data, pues, de una época reciente, sino que se remonta á tiempos muy antiguos, como si el mal estuviera en la naturaleza de las cosas, como si fuese inherente á la profesión.

Algunos gramatistas de talento reportaban, sin embargo, grandes ventajas. El pedante y vicioso Palamón era muy rico, si bien es verdad que á la vez que maestro era comerciante. Otro gramatista, Lucio Apuleyo, lucraba anualmente de su escuela 400.000 sextercios, más de 70,000 pesetas.

El segundo grado de la instrucción, la retórica, se dividía también en dos clases: la de niños *(pueri)* y la de adolescente *(adolescentuli)*. En la primera se aprendía á componer discursos de carácter esencialmente didáctico, y en la segunda discursos de controversia.

Al principio las lecciones de retórica las daban los gramatistas como complemento de su enseñanza; pero poco á poco la retórica se fué separando de la gramática, así como los retóricos se separaron de los gramatistas. Esta separación empezó en tiempo de la república, aunque encontró una viva oposición, pues en Roma se apreciaba poco á los retóricos, cuyo arte se consideraba pernicioso; y ésto, no porque no se amase la elocuencia, sin la cual el romano no podía aspirar al desempeño de funciones importantes en el Estado, sino porque se comprendió pronto que la retórica aspiraba á reemplazar la elocuencia simple y natural de los romanos por discursos huecos y sin valor alguno. Las escuelas de los retóricos ejercían en Roma análoga influencia á las de los sofistas en Grecia. El espíritu analítico promovía toda clase de cuestiones, sembraba la duda, minaba todas las convicciones y hacía nacer una filosofía deletérea que comprometía el porvenir del Estado: era el espíritu de Grecia que se introducía en Roma. «Nadie conoce las leyes, dice el autor del *Diálogo sobre la decadencia de la elocuencia;* nadie observa las prescripciones del senado; todos se burlan abiertamente del derecho; todos se alejan del estudio de la sabiduría y de las lecciones de la experiencia; y la elocuencia, la primera hasta aquí en todas las artes, queda reducida á una serie de pobres y mezquinas reglas. Las escuelas de retórica son hasta cierto punto escuelas de corrupción, porque nada hay para ellas que inspire respeto, ni en ellas cabe la emulación entre los alumnos. Los retóricos, con sus palabras vacías de sentido, engendran el charlatanismo y enervan y destruyen la verdadera elocuencia.»

En el año 593 de la fundación de Roma, el senado prohibió á los retóricos y á los filósofos habitar en la ciudad, pero esta prohibición se respetó por poco tiempo. Sesenta años después, el censor Domicio impuso un castigo público á los retóricos y á todos los que concurrieran á escucharlos. Craso les prohibió la enseñanza por considerarla contraria á la educación intelectual, y propia solamente para sustituir los estudios sólidos y verdaderos por una vana declamación que hacía á la juventud

pretenciosa é insolente. Pero Julio César rehabilitó en la opinión pública á los retóricos, así como también á los gramatistas, que habían sufrido algunas veces la suerte de aquéllos, y que ya no volvieron á ser perseguidos. Augusto encomendó la instrucción de su hijo al gramatista Verrio Flaco, á cuya escuela señaló un subsidio anual de 20,000 pesetas. No fueron tan afortunados los filósofos, puesto que Vespasiano mandó espulsar de Roma á los estóicos y á los cínicos, y más tarde Domiciano les prohibió permanecer ni en Roma ni en Italia. Antonino, por el contrario, los protegió, hasta el punto de disponer que los retóricos y los filósofos se estableciesen en todas las provincias del imperio con sueldos fijos.

Al lado de las escuelas de los gramatistas y retóricos, los emperadores fundaron diferentes establecimientos de instrucción, y entre ellos se incluían las bibliotecas públicas. Adriano fundó una escuela de bellas artes con el nombre de Ateneo. Por último, Teodosio y Valentiniano dieron la última mano al edificio de la instrucción pública creando universidades en Roma y en Constantinopla. En ellas se enseñaba el griego y el latín, la retórica, la medicina, la filosofía y el derecho. Los juristas se distinguieron, sobre todo en tiempo del imperio, por su enseñanza y por sus escritos. Los romanos estaban dotados de disposiciones felices para el estudio de las leyes y de la administración, y el derecho romano puede considerarse quizá como el legado más importante que aquel pueblo nos ha trasmitido.

Con el pueblo romano terminamos el ligero exámen que nos propusimos hacer de los pueblos civilizados extraños á la religión revelada; y como se ha podido observar, estos pueblos no sólo hicieron ensayos, sino que realizaron verdaderos progresos en el terreno de la educación, especialmente Roma, cuya sabiduría causa realmente admiración. El pueblo romano fué el que más se aproximó á la moral, ya cristiana, ya judaica, y así fué también entre los demás el que desplegó más vida y más fuerza.

Su decadencia, sin embargo, nos enseña, como la decadencia de otros pueblos, que la humanidad abandonada á sí misma no puede sostener el movimiento de la civilización. Sólo el cristianismo es capaz de impedir la ruina de los pueblos, y de conservar la vida moral del hombre sin coartar el libre ejercicio de sus facultades. « Yo soy la sal de la tierra (esto es, quien preserva de la corrupción), » ha dicho su divino fundador.

Y esta sal de la tierra nos vino en el momento en que el imperio romano caía en ruinas. Dios, en su sabiduría infinita, la había preparado para salvar á la humanidad de un nuevo naufragio. Bajo la influencia de la palabra que invita á los hombres á convertirse, y á creer en Aquel que ha venido al mundo para salvar á los pecadores, comenzó á circular en el cuerpo social un nuevo soplo de vida, y á nacer una civilización nueva, la más extraordinaria y la más rica que la humanidad ha conocido. ¿Quién puede conocer el punto hasta donde debe llegar esta civilización en los siglos de paz que la palabra profética nos deja entrever?

Gran parte de esta civilización se ha desarrollado ya ante nosotros, y en el curso de este trabajo tendremos ocasión de observar los principios que ha proclamado en el campo de la educación, los procedimientos que ha ensayado y los resultados que ha obtenido hasta nuestros días. (1)

(1) Entre los diferentes pueblos que han vivido fuera de la religión revelada, hemos debido mencionar al pueblo mahometano, siquiera el mahometismo con su poligamia ha podido hacer muy poco por la educación. El Coran no encierra nada apénas acerca de este punto, y podemos, por tanto, sin dejar un gran vacío, dispensarnos de hablar de la educación musulmana. Bajo el punto de vista de la instrucción, las escuelas de los Arabes en España prestarían ámplio é interesante asunto, en el cual no podemos sin embargo detenernos, dados los estrechos límites de esta historia.

SEGUNDA PARTE.

La educación en los pueblos sometidos á la influencia de la Religión revelada.

LA EDUCACIÓN DE LOS JUDÍOS.

Después de habernos ocupado de los pueblos privados de la religión verdadera, vamos á trasportarnos á otro suelo más favorecido por la luz de la sabiduría divina, á fin de recoger las bellas y grandes lecciones que encierra, comenzando por el pueblo judío.

En tanto que las antiguas naciones no tenían otra luz que la de la recta razón para orientarse en medio de las complicaciones de la vida social, los descendientes de Abrahán recibían directamente de Jeová por el ministerio de Moisés instrucciones detalladas sobre el culto que debían rendirle, y las leyes morales, civiles y políticas que debían hacer del pueblo hebreo un pueblo aparte y privilegiado. Admirable es sin duda esta teocracia de Israel, por cuanto eleva á la nación judía por encima de la naturaleza, la pone en relación directa con Dios, la castiga ó ensalza según que se aparta ó aproxima á él, y abarcando la vida entera del pueblo, le imprime un carácter eminentemente religioso, lo gobierna y hace, en fin, de su educación, un deber sagrado para la familia israelita.

A los ocho días de nacer, los niños recibían la circuncisión, señal indeleble que debía distinguir á los hebreos de entre las demás naciones. La exposición y la muerte de los niños, tan generalizada en los pueblos de la antigüedad, no eran posibles en el pueblo judío, donde todo niño pertenecía á Dios.

Los padres que tenían mucha familia debían ver en esto una bendición particular, y enseñar á sus hijos la ley de Dios y las maravillas

que en favor de su nación obró Aquel que la libró de la esclavitud de Egipto.

«Escucha, Israel, estas palabras que te mando hoy y que estarán en tu corazón: Instruirás en ellas á tus hijos, y las meditarás sentado en tu casa, y andando por el camino, al irte á dormir y al levantarte. Y las atarás como por señal en tu mano y estarán frente á tus ojos.» (Deut. VI.)

Los niños debían asistir con los adultos á las fiestas religiosas nacionales, y cuando hiciesen preguntas sobre lo que en ellos llamase su atención, se les debía hacer una explicación. «Y luego que entráreis en la tierra que el Señor os ha de dar, como os tiene prometido, observaréis estas ceremonias. Y cuando os preguntaren vuestros hijos: ¿Qué rito es éste? Les responderéis: Es la víctima del paso del Señor cuando pasó sobre las casas de los hijos de Israel en Egipto hiriendo á los egipcios y dejando salvas nuestras casas.» (Exod. XII.)

Como se vé, la instrucción que aquí se recomienda es la que se da por la vida, así como lo entendía también Pestalozzi en estas palabras que repetía con frecuencia. *La vida cultiva.*

Estos cuidados materiales y espirituales que debían prestarse á los niños, no eran, sin embargo, la base en que descansaba el éxito de la educación; hay que buscarla principalmente en estas palabras dirigidas á los hijos: «Honra á tu padre y á tu madre para que el Eterno te dé una vida larga y feliz en la tierra y después su gloria.» Y en efecto, el desarrollo del niño lo ha fundado Dios en la obediencia. Dios quiere que el hijo subordine su voluntad á la de sus padres, á fin de que éstos lo habitúen á someterse á la voluntad suprema, que debe dominar al hombre. En el plan del Criador, los padres no son más que intermediarios entre la voluntad del niño y la suya; y desgraciados los padres que, falseando el desarrollo del niño, pusiera su voluntad en oposición con la voluntad divina.

El niño que desobedecía debía ser exhortado y castigado. Salomón también ordena este castigo, pero advirtiendo que no pueda producir la muerte.

Cuando un hijo resistía someterse á la voluntad de sus padres, estos tenían, no solo el derecho, sino también el deber de entregarlo á la justicia. «Si un hombre tuviera un hijo contumaz y protervo que no oiga el mandamiento del padre ó de la madre, y después de castigado rehusase con desprecio obedecerles, prendanle y llévenle á los ancianos de aquella ciudad y á la puerta del juzgado. Y les dirán: Este hijo nuestro es protervo y contumaz, y no oye sino con desprecio nuestras amonestaciones. Lo apedreará el pueblo de la ciudad, y morirá para que quitéis el mal de en medio de vosotros.» (Deut. XXI.)

En lo que atañe á la instrucción propiamente dicha, puede decirse que ésta era esencialmente religiosa é histórica. Enseñábase, sin duda, desde luego la lectura y la escritura á fin de que el niño pudiera leer y escribir la ley y tomar parte en el servicio divino y en las fiestas nacionales. La orden de escribir sobre los umbrales de las puertas fragmentos

de la ley encierra virtualmente la obligación de enseñar á leer y escribir. La gimnasia se hallaba completamente desatendida, pero el canto y la música eran muy populares entre los judíos. De la instrucción de las niñas se cuidaban menos que de la instrucción de los niños, pero aprendían á hilar, tejer, coser, tintar, bordar y á preparar los perfumes y á danzar en las fiestas religiosas. Vivían retiradas en el seno de la familia, donde sus madres les inculcaban la piedad, la modestia, etc. Hasta el tiempo del Salvador, los judíos no tuvieron escuelas para la niñez. Las escuelas de los profetas, fundadas por Samuel, estaban destinadas únicamente á los jóvenes que deseaban estudiar la música y la poesía religiosa. La ciencia de los rabinos empezó á hacerse célebre después del regreso de la cautividad, y entonces se establecieron también escuelas sabias. También se fundaron escuelas rabínicas para formar jefes de las sinagogas, pues cada pueblo tenía, cuando menos una, (Jerusalén, de 400 á 500), á la cual se agregaba un local, en donde se daba la enseñanza pública los sabados y demás días de fiesta. La primera de estas escuelas rabínicas debió fundarse en Jerusalén poco tiempo antes de la destrucción de esta ciudad. Enseñábanse en estas escuelas el sentido de las Escrituras, la moral, el calendario, la poesía, el derecho y la cábala. La enseñanza era oral, y á fin de curso el alumno era consagrado por su maestro con imposición de manos. «Tu eres, le decía el maestro, rabino desde ahora.» Al mismo tiempo le entregaba una llave y una tablita, símbolo del derecho de explicar las Escrituras.

La antigua literatura judía no contiene escritos sobre la educación: pero los Proverbios de Salomón y el Eclesiastes encierran gran número de sentencias pedagógicas, cuya importancia nos mueve á reproducirlas aquí. Los escritos del judío Filón, sábio nacido en Alejandría poco tiempo antes de nuestra era, tienen también numerosos pasajes relativos á la educación.

Sentencias sacadas del libro de los proverbios.

1. Escucha, hijo mio, la instrucción de tu padre y no dejes la ley de tu madre. Cap. 1, 8.

2. Oíd, hijos, los consejos de un padre y estad atentos para aprender la prudencia. 4, 1.

3. Guarda, hijo mio, los mandamientos de tu padre, átalos en tu corazón perpétuamente y rodéalos á tu garganta. Cuando anduvieres, vayan contigo; cuando durmieres, sean tu guarda, y al despertar, habla con ellos. Porque el mandato es antorcha y la ley luz, y camino de vida la reprensión y la enseñanza. 6, 20, 21, 22.

4. El hijo sabio alegra al padre; mas el hijo necio tristeza es de su madre. 10, 1.

5. Quien allega en la miés, hijo sabio es; mas el que ronca en el estro, es hijo de confusión. 10, 5.

6. El hijo sabio es la doctrina del padre, porque el fruto de la buena educación de un padre, brilla en la sabiduría del hijo. 13, 1.

7. El necio se mofa de la amonestación de su padre; mas el que guarda las correcciones, se hará más advertido. 15, 5.

8. Enojo del padre es el hijo necio; y dolor de la madre que lo engendró. 17, 25.

9. No ceses, hijo, de oír la doctrina, y no ignores las palabras de ciencia. 19, 27.

10. Por sus inclinaciones se conoce en el niño si sus obras serán limpias y rectas, y estas inclinaciones casi las forma y fortifica la educación. 20. 11.

11. Dáme, hijo mío, tu corazón, y tus ojos observen mi camino. 23, 26.

12. Conservará siempre, siendo viejo, las buenas ó malas mañas que aprendió de niño. 22, 6.

13. La necedad está ligada al corazón del muchacho, y la vara de la corrección la ahuyentará. 22, 15.

14. Enseña á tu hijo, no desesperes; mas no intentes llegar hasta matarlo.

15. No escaseéis al muchacho la corrección; porque si le golpeareis con vara, no morirá.

16. La vara y la corrección dan sabiduría; mas el muchacho que es dejado á su voluntad, avergüenza á su madre. 28, 15.

17. Enseña á tu hijo y te recreará, y causará delicias á tu alma.

Sentencias sacadas del eclesiástico.

1. El temor de Dios es la plenitud de la sabiduría y el complemento de los frutos de ella.

2. Hijo, codiciando sabiduría, guarda la justicia y Dios te la dará.

3. Escuchad el juicio del padre, porque Dios honró al padre en los hijos, dejándole una autoridad semejante á la suya.

4. Quien honra á sus padres, se alegrará en sus hijos, y en el día de su oración será oído.

5. La sabiduría inspira vida á sus hijos y acoge á los que la buscan. Y quien la ama, ama la vida.

6. Desde tu niñez recibe la doctrina, y hasta las canas hallarás sabiduría.

7. Si me estuvieres atento, aprenderás, y si aplicares tu corazón, serás sabio.

8. Si inclinares tu oreja, recibirás doctrina, y si amares oír, serás sabio.

9. El que adoctrina á su hijo, loado será en él.

10. El caballo no domado sale duro, y el hijo dejado saldrá precipitado.

11. Halaga á tu hijo y te causará espanto.

13. No le dés libertad en la juventud, y no desprecies sus pensamientos.

14. Dóblale la cerviz en la juventud y golpéale los costados mientras es niño, no sea que se endurezca.

Enseña á tu hijo y trabaja con él porque no tropieces en su afrenta.

DE LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS CRISTIANOS.

Hemos visto que en todos los pueblos la educación estaba dominada por lo que consideraban más sagrado, ajustándola á sus creencias religiosas, y en defecto de éstas al espíritu nacional y á las máximas del Estado; y lo mismo acontece en los pueblos cristianos, en los cuales la educación se halla impregnada de las ideas religiosas, desarrollándose y alterándose en harmonía con estas ideas. Sucesivamente iremos observando, en el curso de esta historia, las diversas aplicaciones de tales ideas, y las innovaciones y sistemas, buenos ó malos, que se han planteado en interés de la instrucción y de la educación.

No hay necesidad de explicar aquí detalladamente los caracteres de la educación cristiana como si se tratara de una civilización generalmente desconocida, porque todos poseen las nociones suficientes sobre esta educación para conocer los hechos que de ella se derivan; y por tanto nos limitarémos á indicar los rasgos que lo distinguen de la educación de los pueblos de que nos hemos ocupado.

Al contrario que la de todos los demás pueblos, la educación cristiana no tiene un carácter exclusivamente nacional, sino que conviene á todos los cristianos, y tiende á transformar la humanidad entera en una sola familia, como consecuencia natural de la creencia en un solo Dios. Así, pues, no tendremos una educación italiana, una educación francesa, alemana, etc., aunque el cristianismo respete las nacionalidades, como respeta las individualidades. Por otra parte, la educación cristiana atiende con igual solicitud al perfeccionamiento de ambos sexos, y abarca la cultura de todas las facultades; siendo, en fin, la única que reconoce plenamente los derechos del individuo, y la única que favorece su completo desenvolvimiento.

PRIMERA ÉPOCA.

LA EDAD MEDIA.

I.

SANTA MÓNICA.

Los nuevos principios de educación proclamados por el cristianismo hicieron sentir desde luego su regeneradora influencia en la familia. El matrimonio adquirió un grado de santidad antes desconocido, y la madre entró en plena posesión de sus derechos que como tal madre y como esposa le pertenecen. Los niños fueron considerados como los coherederos de las mismas promesas espirituales, y el amor vino á suavizar la severidad judáica y el poder despótico que los padres ejercían sobre los hijos.

Acaso ningún ejemplo atestigua mejor que el de Santa Mónica la influencia del cristianismo sobre la familia y particularmente sobre la madre. Unida aquella virtuosa mujer á un esposo pagano é infiel, y viendo que su hijo Agustín seguía las huellas de su padre, puso toda su confianza y toda su esperanza en Dios, y alentada por estos sentimientos, hizo resplandecer ante los ojos de los paganos que la rodeaban y despreciaban las virtudes que brillaban en el Redentor. Santa Mónica anhelaba, ante todo, la conversión de su esposo, y para lograrla, jamás hizo uso de otras armas que la oración y el ejemplo. Á semejanza del general hábil que guarda todas sus fuerzas para las acciones decisivas, nunca descendió á luchas de detalle sobre puntos de importancia secundaria, ni dirigió á su marido acusaciones por las faltas que nacían de su incredulidad, ni contestó á sus injurias, antes permaneció siempre tranquila y sometida á sus mandatos; pero sus esfuerzos no fueron infructuosos, puesto que á los diez y seis años de oración y de paciencia, Patricio se detuvo á reflexionar acerca de una religión que, como la cristiana, brillaba tan pura en su mujer, y tres años después pedía, por fin, y recibío el bautismo.

Quedaba todavía Agustín. Santa Mónica había procurado educarlo en el conocimiento y bajo la disciplina del Señor; pero las primeras impresiones se borraron bien pronto bajo el venenoso influjo de las es-

cuelas paganas que Agustín había frecuentado, y la pobre madre quedó sin otro recurso que la oración para influir sobre el corazón de su hijo. Es verdad que nada alcanza tanto como la oración, y en ella perseveró Mónica por espacio de treinta y tres años, debiéndole la Iglesia su más célebre doctor. Agustín, que había pasado á Italia, fué allí convertido particularmente por la predicación de San Ambrosio, arzobispo de Milán. Mónica, que se había trasladado á Europa buscando á su hijo, tuvo pronto la dicha de encontrarlo.

En vano se buscaría en el paganismo una virtud semejante á la de esta santa mujer, que no volvió á ver más su país natal, pues murió en Ostia en el momento en que se disponía para regresar al África. «Hijo querido,—decía á Agustín cinco días antes de su muerte,—una sola cosa me ha hecho desear hasta hoy la vida, y era tu conversión; pero mis súplicas han sido atendidas y ya nada me resta que hacer aquí».

II.

EL MONAQUISMO.

La relajación de las costumbres en el seno del imperio romano y los peligros que corría la moral en el continuo contacto con los paganos, fueron causa de que los cristianos considerasen como una necesidad el retiro y la soledad, y de aquí nació el monaquismo.

Prescindiendo del valor que pudieran tener tales fundamentos y del juicio desfavorable que se ha formado del monaquismo, considerando su influencia perjudicial para la familia, porque le oponía en el celibato un estado más santo, y para la sociedad, porque le arrebataba los elementos más vitales; es justo reconocer que prestó importantes servicios á la instrucción y á la educación preparando y fundando las escuelas cristianas. Indudablemente fué un gran progreso la creación de estas escuelas al lado de las escuelas paganas, en las cuales, los hijos de los cristianos, estaban expuestos á no pocos peligros en materia de fé y de costumbres. En la iglesia de Occidente, gracias, sobre todo, á las reglas del célebre Benito de Nursia, fundador de la orden de los benedictinos (480-543), el monaquismo fué práctico y bienhechor.

Durante muchos siglos los monjes figuran como los verdaderos obreros de la civilización. Durante los siglos V, VI y VII, ellos fundaron las escuelas abaciales y episcopales, en las que se enseñaba la religión (explicación de la Biblia, historia de los santos, tradición y ritos eclesiásticos) y las artes liberales, y de estas escuelas nacieron las escuelas parroquiales, madres de las escuelas primarias. De los conventos salieron los intrépidos misioneros que convirtieron al cristianismo los pueblos paganos del Norte y Oeste de Europa, y que fundaron por todas partes escuelas para niños y para adultos, con lo cual prestaron al mundo un servicio de la más alta importancia, que los hace acreedores á nuestro reconocimiento.

Tales son, en pocas palabras, los beneficios que al monaquismo deben la religión, la instrucción y la civilización, y si más tarde les han aventajado los progresos de la sociedad civil, mediante profesores seculares ó láicos, no debemos olvidar que al monaquismo pertenece la gloria de haberlos iniciado.

III.

CARLOMAGNO.

La obra de la civilización, comenzada por el monaquismo, halló en Carlomagno un auxiliar inteligente que le imprimió vigoroso impulso. Por su carácter, por su lengua y por sus costumbres, era germano y no quería ser otra cosa; pero envidiaba la civilización romana, y no omitió nada de cuanto pudiera contribuir al explendor de las letras entre sus súbditos, mostrándose él mismo ávido de instrucción. Á la edad de treinta y dos años adquirió los primeros elementos de las letras, siendo su maestro Pedro de Pisa, que le dió lecciones de gramática y de lengua latina y lo preparó para la enseñanza que debía recibir después del célebre Alcuino. Este sabio, á quien Carlomagno apreciaba tanto como un reino, y que había sido ya director de la gran escuela de York en Inglaterra, le enseñó la retórica, el cálculo, la astronomía y la escritura, en la cual hizo pocos progresos. Carlomagno se rodeó de los principales sabios de todas los países, los cuales formaron una especie de academia dirigida por Alcuino. La presidía el rey, bajo el nombre de David, y cada uno de sus miembros tomaba, según sus opiniones, un sobrenombre, que era generalmente el nombre de algún personaje célebre de la antigüedad, tal como Homero, Horacio, etc..

Al lado de esta academia, Carlomagno había establecido en su corte una escuela de jóvenes que inspeccionaba por sí mismo. Refiérese que un día, colocando los buenos alumnos á su derecha y los otros á la izquierda, notó que los últimos pertenecían casi en su totalidad á las familias más distinguidas, y que volviéndose entonces hacia los estudiosos, los felicitó asegurándoles su afecto particular; así como reconvino después severamente á los demás, amenazándoles con expulsarlos de allí á pesar de la nobleza de su origen, si no procuraban reparar su negligencia con una ardiente aplicación.

Carlomagno dirigió una circular á todos los obispos y priores invitándoles á abrir al lado de las catedrales y monasterios escuelas semejantes á la del palacio del emperador. Estos establecimientos, donde se enseñaban las siete artes liberales: la gramática, la retórica, la dialéctica *(rivium)*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música *(quadrivium)*, se convirtieron en centros que conservaron la cultura de las letras, á pesar de la barbarie y de las tinieblas en que cayó la Europa después de la muerte del emperador. Fulda, San Gall, Osnabruck, Lión,

Tours, Bolonia, Pavía, etc., etc., siguieron brillando como puntos luminosos durante la larga noche de la Edad Media.

IV.

LA CABALLERÍA.

La Caballería, instituto militar que empezó á dibujarse en tiempo de Carlomagno, ejerció una influencia notable en la educación, y no podemos, por tanto, pasarla en silencio.

Los jóvenes llamados por su nacimiento á ser caballeros, se disponían desde edad bien temprana para la práctica de las virtudes caballerescas, entre las cuales se consideraban principalmente las maneras nobles, imitación de las de la corte, y una bravura á toda prueba, que debía ponerse al servicio de la religión, del honor y de las damas. Los medios de preparación consistían en una disciplina severa, en el uso de alimentos simples, en ejercicios de piedad y en juegos caballerescos. Á la edad de siete años el joven dejaba la casa paterna y renunciaba á las caricias de la madre para hacerse caballero en calidad de paje, que tenía que llenar diferentes funciones. Sus maneras, su voluntad y sus sentimientos habían de inspirarse en el caballero á quien servía, y que debía ser su modelo.

La dama velaba por sus costumbres y le infundía un celo ferviente por la religión. Los juegos del paje eran el preludio de los ejercicios varoniles de los caballeros, y debían fortificar su cuerpo, desarrollar su valor é inspirarle el deseo de señalarse por grandes hechos. Entre diez y seis y diez y siete años el paje recibía una espada y tomaba solemnemente el grado de escudero; y desde entonces debía prepararse especialmente para el servicio militar hasta la edad de veinte años, en cuya época se le armaba caballero. En calidad de tal hacía voto de amar la verdad, de servir el derecho y la justicia, de proteger la religión, de socorrer á los oprimidos, á las viudas y huérfanas, de defender el honor de las damas nobles y de combatir á los enemigos de la cristiandad.

V.

LA ESCOLÁSTICA.

Entendemos por escolástica la ciencia de las escuelas en la Edad Media. Esta ciencia ó filosofía escolar tuvo su origen en las escuelas abaciales y episcopales, y llegó al apogeo de su desarrollo en las universidades, especialmente en las de París y Oxford. Su carácter especial consistía en subordinar toda la ciencia á la teología, cuya única fuente era la Biblia explicada por los padres de la Iglesia, los concilios y los Papas.

La ciencia no tenía derecho á examinar las verdades formuladas por la teología, debiendo limitarse á coordinarlas en un sistema filosófico. De aquí la máxima: «La filosofía es la servidora de la teología». *(philosophia theologiæ ancilla.)*

Descuidábase el estudio de todo lo que fuese extraño al dogma, ó tratábase según las ideas de los antiguos, y especialmente siguiendo á Platón y Aristóteles, adquiriendo poco á poco los escritos del último una autoridad absoluta. El temerario que se atreviese á traspasar el círculo trazado por la teología y Aristóteles era denunciado y castigado. Sabido es que Galileo, para recobrar su libertad, hubo de devolver á la tierra el reposo que imprudentemente le había arrebatado. Pero si el círculo trazado en torno de la teología y de la ciencia era en extremo reducido, la actividad interior del hombre acrecía su vuelo, y los sistemáticos clasificaban, sistematizaban y sutilizaban.

Los teólogos que discurrían sobre los escritos de San Agustín, se dividían en tres escuelas: dogmática, mística y escéptica. La primera, que contaba entre sus principales jefes á *Anselmo de Cantorbery* (1033-1109), *Alberto el Grande* (1205-1280) y *Tomás de Aquino* (1227-1274), llamado el doctor angèlico, basaba su sistema en el conocimiento de los hechos históricos; la segunda, en la cual se cuentan *San Bernardo* (1091-1153) y *San Buenaventura*, se apoyaba principalmente en el sentimiento y en la obra de la fé en el corazón. En *Richard* (1173) y *Hugues* (1140), prior el primero y religioso el segundo del convento de San Víctor en París, se hallan reunidos los dos elementos, dogmático y místico. La tercera escuela, cuyos representantes son Abelardo (1079-1142) y Duns Escot, llamado el doctor sutil, empezaba por la duda y la negación. En el terreno de la filosofía, los sabios se dividieron en dos escuelas hostiles entre sí. Á fines del siglo XI, Juan Rosullino formuló la doctrina de que las ideas generales, universales, eran puras abstracciones, y que solamente los individuos tenían realidad. Esta doctrina fué designada con el nombre de *nominalismo*. Tomás de Aquino y Duns Escot sostuvieron, por el contrario, que las ideas generales tienen realidad fuera de los objetos, cuya doctrina constituye el *realismo* (el espiritualismo moderno).

Si de la teología y de la filosofía pasamos á las ciencias, encontraremos poco que recoger. Cultivábanse las siete artes liberales, á excepción de las matemáticas. La filología se tenía completamente abandonada. Las autores griegos no se leían en el original, y el latín, lengua de la Iglesia y de la ciencia, de tal modo carecía de formas clásicas, que se le dió el nombre de *baja latinidad*.

Las matemáticas se cultivaron con mejor éxito que la filosofía, quizá porque estas ciencias, por lo que tienen de abstractas, se aproximan más que las lenguas y que las ciencias naturales á las aspiraciones de la Edad Media hacia lo sobrenatural y metafísico. Las matemáticas florecieron entre les árabes de España, á cuyas escuelas concurrían los sabios de varios países para estudiarlas. En estas ciencias brilló notablemente *Gerbert*, que después llegó á ser Papa con el nombre de Silvestre II, y á

él, y no á los árabes, se debe la vulgarización de nuestro sistema de numeración. Gerbert fué el primer matemático que en el uso de los guarismos hizo aplicación de su valor relativo, pudiéndosele considerar como el fundador del sistema decimal, que es la base de nuestra numeración. *Campano de Novara* y el benedictino inglés *Athelard* tradujeron del árabe en el siglo XII los *Elementos de Euclides*. Sabido es que Euclides fué un célebre geómetra griego de la escuela de Alejandría (520 a. J. C.), y que escribió con el nombre de *Elementos* una enciclopedia de las ciencias matemáticas, cuyos elementos, en la parte de geometría, sirven todavía de base en la enseñanza; pero ignórase generalmente que se debe á los árabes el enriquecimiento de la ciencia en la Edad Media con los escritos de este sabio. Alfonso X, el *Astrónomo*, rey de León y Castilla, escribió unas tablas astronómicas, que se conocen con el nombre de *Tablas Alfonsinas*. Por último, entre las producciones matemáticas de la Edad Media merecen también mencionarse una Aritmética en diez libros escrita por Nemorato, y un reducido libro de astronomía de Sacrobusto, usado en las escuelas hasta el siglo XVI, é impreso en 1531 con un prólogo de Milanchton.

Las ciencias naturales, desenvolviéndose especialmente en la esfera del Nominalismo (que no veía la realidad más que en el individuo), quedaron como proscritas con éste al fin de la Edad Media. No parecía sino que faltaban hasta los ojos para observar la naturaleza, enseñándose con una seguridad absoluta las cosas más absurdas. Un sabio se elevó únicamente por sus conocimientos en física y en historia natural sobre los demás hombres de su tiempo, y fué el franciscano inglés Rogerio *Bacon*, de Ilchester (1214-1294). Á él se debe, si no la teoría, por lo menos el conocimiento de las principales propiedades del telescopio. Tampoco parece que le fuese desconocida la pólvora. Sus ideas claras y precisas sobre la naturaleza le hicieron digno precursor de *Francisco Bacón*, del cual nos ocuparemos más adelante.

Cuanto acabamos de manifestar sobre el estado de las ciencias en la Edad Media, bastaría para formar una opinión desfavorable de aquel tiempo; pero si se considera que entonces no existía aún la imprenta, que había medios difíciles de comunicación y que la Iglesia tenía que convertir y disciplinar numerosos pueblos, la Edad Media merece que se la mire con menos desprecio del que inspira generalmente, con tanta más razón, por cuanto la Edad Media puso al fin los cimientos de la civilización actual. Esta obra de preparación, no por carecer de gran brillo, ha dejado de ser altamente útil. Por otra parte, en la Edad Media no faltan tampoco creaciones, ante las cuales es forzoso detenerse con asombro y admiración. La baja latinidad ha creado inmortales cantos sagrados, tales como el *Dies iræ* y la *Media vita*, etc. Uno solo de estos himnos vale por todas las imitaciones de Horacio y de otros poetas latinos de los modernos filólogos. La *Imitación de Jesucristo* será siempre para católicos y protestantes uno de los libros más edificantes. El *Niebelungenlied*, epopeya germánica, es una de las mejores producciones del

ingenio literario. Pero el más bello florón de la corona de la Edad Media es el arte gótico, que á juicio de algunos es la más sublime de las creaciones artísticas. ¿Qué hay que pueda compararse á la cúpula de Colonia y á la catedral de Strasburgo? «¡Qué impresión tan inesperada, dice Gœthe, la que produce en mi espíritu la catedral de Strasburgo! Yo no puedo explicar la profunda emoción que se apodera de mi alma y la llena enteramente, porque esta emoción es el producto de la armonía en mil detalles. Repetidas veces he vuelto á contemplar este monumento para gozar de un placer casi celestial, y para abrazar en sus obras el espíritu gigantesco de mis antiguos hermanos.»

VI.

REFLEXIONES SOBRE LA ESCOLÁSTICA Y LA EDAD MEDIA.

Antes de pasar al renacimiento que ha preparado la reforma y los tiempos modernos, detengámonos por un momento á reflexionar sobre el carácter de esta primera época de la civilización cristiana, y sobre el principio en cuya virtud debe entrar en una nueva fase.

Como hemos dicho, el carácter propio de la escolástica es la subordinación de la ciencia á la teología, y de la teología á la Iglesia. La Edad Media es el genio de la iglesia católica dominando á la sociedad, penetrándola y sometiéndola por completo á reglas. Grandes y pequeños, sabios é ignorantes, todos debían inclinarse humildemente ante la autoridad soberana de la Iglesia, no debiendo creer, pensar ni obrar sino dentro de los límites trazados por ella.

Es verdad que ya en una ú otra parte había sectas, que, como la de los albigenses, por ejemplo, rehusaban doblegarse ante Roma; pero el número de disidentes era proporcionalmente muy reducido.

No examinaremos si el círculo trazado en torno de la religión y de la ciencia por la escolástica fué por cierto tiempo un mal ó un bien y si satisfacía las necesidades de los espíritus; pero todos comprenden hoy que con el progreso de las ciencias, ese círculo se hacía demasiado estrecho, y que por precisión ó había de ensancharse gradualmente ó romperse, que es lo que ha sucedido. Los tiempos del renacimiento comenzaron á exigir mayor grado de espansión en nombre de la ciencia. La escolástica se convenció de su error en algunos puntos, la duda penetró en los espíritus, comenzó la discusión y el examen, no sólo para los hechos de un orden científico, sino para las verdades religiosas, y de aquí surgió una primera crisis, con la cual vino la reforma, que sólo aspiraba á dilatar el círculo de la Edad Media. Espíritus atrevidos y temerarios hubo que no se detuvieron en los primeros pasos de este movimiento, que no temieron rechazar y atacar las verdades más santas de la religión para cimentar sobre la razón y la naturaleza una filosofía audaz que repele todo lo que es revelado y sobrenatural. Esta filosofía es el contrapeso de la Edad Media. La una combate todo lo que está fuera

de su modo de concebir la fé; la otra, todo lo que está fuera de los fenómenos naturales y del dominio de la razón humana. En esta filosofía se revela ciertamente una nueva escolástica, tan estrecha y esclusiva como la primera y mucho más peligrosa. Bajo el dominio del despotismo de esta escolástica moderna se han afiliado al presente no pocos pedagogos, desde la escuela primaria hasta la universidad; pero confiamos en que no tardará en desaparecer como la primera.

SEGUNDA ÉPOCA.

EL RENACIMIENTO.

I.

EL RENACIMIENTO EN ITALIA.

Ya hemos visto cuál fué el campo de los estudios en la Edad Media, y cuáles fueron los caracteres de esta época de nuestra historia, y ahora vamos á trasladarnos á una nueva fase del desarrollo de las sociedades cristianas. Al lado de la enseñanza de la Iglesia, basada en la Biblia y en los Padres, vendrán á colocarse los estudios clásicos, que acabarán por invadirlo todo: tiempos de gloria para las letras y para las artes; pero tiempos de decadencia á la vez para la fé y para las costumbres.

El Dante.

El primer obrero de los tiempos modernos y de los estudios clásicos en Italia fué el *Dante*, que nació en Florencia en 27 de Mayo de 1265. Había estudiado algunos clásicos romanos, y particularmente Horacio y Virgilio, y estos autores ejercieron una gran influencia en su genio literario. Virgilio, entre otros, fué su guía en la composición de su *Infierno* y de su *Purgatorio*. Los estudios clásicos, abandonados entonces, despertaron vivo interés mediante la *Divina Comedia;* pero este poema es más notable todavía bajo este punto de vista. El Dante escribió la *Divina Comedia* en italiano, en cuya lengua no había hecho hasta entonces más que algunos ensayos literarios. En la Divina Comedia, el Dante dió á Italia una lengua nacional. Más tarde escribió una obra para exponer los principios que le habían guiado en la formación de la lengua italiana, separando con limpieza el estudio del italiano del estudio del latín. El primero debía llegar á ser la lengua nacional y el segundo una lengua de escuela. Los clásicos debían servir en lo sucesivo de base al estudio del latín.

Bocacio.

Bocacio, sabio Florentino, que nació en 1313, hizo por la prosa ita-

liana lo que el Dante había hecho por la poesía. Su obra principal es el *Decamerón*, de la cual se han hecho más de cien ediciones. El estilo de Bocacio es rico en armonía y gracia, pero con frecuencia licencioso. Al fin de su vida se arrepintió de los extravíos de su juventud y aconsejaba á los padres de familia que no pusieran aquella obra en manos de sus hijos.

Bocacio ensanchó el campo de los estudios clásicos formando colecciones de los autores antiguos, y haciendo sacar de ellas numerosas copias. También escribió una genealogía de los dioses. Los clásicos no se conocían entonces más que por algunas antiguas traducciones, y Bocacio tuvo que aprender el griego para estudiarlos.

Petrarca.

Petrarca (1304-1374), hijo de un notario florentino, nació y vivió en el destierro. Estudió la gramática, la dialéctica y la retórica en Carpentras, cerca de Aviñón, donde se hallaba entonces la corte papal. Su padre lo envió después á estudiar derecho á Montpeller, y por último á Boloña; pero en lugar de consagrarse á este estudio, prefirió, contra la voluntad de su padre, estudiar á Cicerón y Virgilio, y de regreso á Aviñón abrazó el estado eclesiástico.

Petrarca no tardó en distinguirse por sus poesías italianas y latinas. La universidad de París y el senado romano lo llamaron en un mismo día para ceñirle la corona de poeta.

Después se entregó con gran pasión al estudio de los clásicos romanos, si bien no tardó en descubrir los peligros que encerraba este estudio. Como San Agustín, reconocía que el estudio de los clásicos perjudicaba á la moral cristiana, por cuanto ponía la elocuencia sobre una vida santa, la gloria sobre la virtud, haciendo temer más una falta de estilo que la transgresión de los mandamientos de Dios, y transformando á los teólogos en retóricos y sofistas, que no buscan el amor, sino el conocimiento de Dios, para ostentar cierto brillo y adquirir consideración en el mundo.

Los clásicos que el Dante, Bocacio y Petrarca habían sacado del polvo de las bibliotecas, hicieron olvidar la lengua italiana que habían creado con su genio. En más de un siglo no apareció ni una sola obra italiana de algún valor. Bajo el reinado de Lorenzo de Médicis, un siglo después de Petrarca, los padres y los maestros prohibían á la juventud en Florencia la lectura de las obras escritas en lengua vulgar. Los estudios clásicos lo absorbían todo. (1)

(1) Los hombres que después del Dante, Bocacio y Petrarca contribuyeron más eficazmente al cultivo de los estudios clásicos fueron:

II.

VICTORINO DE FELTRE.

En medio del gran movimiento producido por los estudios clásicos, pocos hombres alcanzaron el brillo y la gloria que el Fenelón italiano, Victorino de Feltre, con el cual terminaremos esta rápida ojeada sobre Italia.

Nació Victorino en 1378 en el pequeño pueblo de Feltre, situado al pié de los Alpes. Hijo de padres pobres, no pudo adquirir más que una

Juan Malpaglino, llamado comunmente *Juan de Rávena* (1353-1420), discípulo de Petrarca. En 1412 se le encomendó la misión de leer y explicar todos los días de fiesta en la iglesia la *Divina Comedia*.

Los *médicis Cosme* y *Lorenzo* y el papa Nicolás V fomentaron el estudio de los clásicos recogiendo abundantes manustritos y fundando bibliotecas. Cosme fundó la biblioteca de los Médicis, habiéndose adquirido en Grecia gran número de los manuscritos que la componían. El papa Nicolás V fundó la célebre biblioteca del Vaticano, para lo cual había reunido más de cinco mil manuscritos. Cosme de Médicis fué fundador de la academia platoniana de Florencia, en la cual todos se consagraban exclusivamente al estudio de Platón.

Francisco Filelfo, sabio filósofo del siglo XV, tradujo al latín numerosas obras de Aristóteles, Jenofonte, etc..

Juan Pico de Mirandola (1463-1494), joven célebre, filólogo, historiador, poeta, filósofo y teólogo fué la maravilla de su siglo. Á la edad de 10 años estaba reputado por el mejor orador, por el más distinguido poeta de Italia. Por más que fuese conocido el valor de los estudios clásicos, nadie supo apreciar tan bien como él sus escollos, ni hacer justicia tan cumplida á la sabiduría de los tiempos pasados. En sus últimos años, Pico de Mirandola entregó al fuego las poesías superficiales de su juventud, y se consagró á los estudios serios, y á una vida de verdadera santidad. "La filosofía, escribía cuatro años antes de su muerte, busca la verdad, la teología la encuentra y la religión la posee„. Poco después decía á Francisco de Mirandola: "Ruégote que desdeñando las fábulas y los pasatiempos de los poetas, leas noche y día las Sagradas Escrituras„.

Leon X (1475-1521), hijo de Lorenzo de Médicis, fué un hombre que á su ilustración y á su afabilidad y dulzura de carácter, añadía un amor profundo y una liberalidad sin límites en favor de las ciencias y de las artes. Roma se hizo en su tiempo el centro á donde concurrían de todas partes los sabios y los artistas; pero allí mismo cundía á la vez la impiedad y el vicio en el seno del cristianismo, sin que pueda culparse por esto á los estudios clásicos, puesto que en tiempo de los Bocacios y los Petrarcas la desmoralización y la impiedad eran ya generales; pero no puede negarse tampoco que perjudicaron, al menos por algún tiempo, á la fé y á las costumbres, y que resucitaron la mitología. El progreso en los estudios clásicos produjo, en efecto, un retroceso dando nueva vida á las ideas y á las costumbres paganas; y la escolástica, representante de las doctrinas de la Iglesia, no sólo fué impotente para contener este torrente, sino que quedó reducida á fragmentos por la impiedad y por la filosofía pagana antes de ser atacada en nombre de la razón y del cristianismo, como lo fué más tarde.

cultura elemental, pero desde su primera edad procuró constantemente ensanchar el círculo de sus conocimientos. Á la edad de veinte años se trasladó á Padua, donde se procuraba el sustento dando lecciones de lectura y escritura á los niños que las familias querían confiarle. Mientras de este modo se procuraba trabajosamente recursos para atender á sus primeras necesidades, Victorino hizo conocimiento con el célebre Juan de Rávena, discípulo de Petrarca y con otros profesores distinguidos, bajo cuya dirección emprendió los estudios regulares, logrando, al cabo de algunos años, obtener grados académicos.

Á su regreso de Venecia, donde permaneció algún tiempo para aprender el griego, fué nombrado profesor de filosofía y de retórica de la universidad de Padua; pero no habiendo podido establecer entre sus discípulos la disciplina que deseaba, presentó su dimisión, volviéndose á Venecia, donde fundó un establecimiento de educación. Algún tiempo después, el príncipe de Mantua, Juan Francisco Gonzaga, á quien había sido recomendado, lo llamó á su corte para confiarle la educación de sus hijos. Después de algunas instancias que se le hicieron, accedió al fin al llamamiento, pero con la resolución de retirarse tan pronto como se presentaran obstáculos insuperables en la realización de sus planes sobre educación.

Comenzó Victorino por estudiar con detenimiento el asunto antes de intentar ninguna reforma, y en el momento en que comprendió su situación, procuró alejar los dependientes peligrosos ó inútiles de la compañía de los príncipes, suprimió la pompa que reinaba en torno suyo, reformó el uso de las comidas y sometió sus educandos, sin consultarles, á ocupaciones regulares. El príncipe Gonzaga tuvo la suficiente sabiduría para dejarlo obrar y para aprobar todo lo que hacía.

Los dos hijos del príncipe, Luís y Carlos, ofrecían un físico poco agradable. El primero era obeso, aficionado á las comodidades y glotón, y el segundo, alto, flaco de cuerpo, perezoso en sus movimientos y desaliñado en sus maneras. Victorino cuidó desde luego de combatir los defectos de ambos, logrando, por medio de la frugalidad y de continuos y variados ejercicios corporales, que adquiriesen agilidad y gentileza hasta el punto de poderles llamar más adelante, y no sin alguna razón: «Mi Hector y mi Aquiles.»

La natación, la equitación, la esgrima y la carrera fueron los ejercicios corporales á que Victorino daba la preferencia, no sin recurrir á otros medios, como el de simular combates y ganar alturas en el campo, haciendo jugar en esto el estruendo de la pólvora, como sobre un verdadero campo de batalla. Habituaba á la vez á sus educandos á soportar el frío y el calor, y á usar vestidos ligeros, porque, como decía muchas veces, había necesidad de que estuviesen acostumbrados á la intemperie, al aire, al sol y á todas las incomodidades de la vida para prepararse á las eventualidades del porvenir.

El alimento que tenía ordenado era simple, sólido y nutritivo, sin consentir el uso del vino ni de ninguna otra clase de digestivos; y como

el maestro se sometía al mismo régimen que los discípulos, éstos seguían su ejemplo sin repugnancia ni murmuración. En cierta ocasión le instaron para que se diese mejor trato en la mesa, pero Victorino se apresuró á decirles: «Sin duda pensamos de muy distinta manera en este punto, puesto que deseáis que nada falte en mi comida, mientras yo cuido de que en la vuestra no haya nada de superfluo.»

Como Pitágoras, Victorino creía que la obesidad es una nube del alma particularmente para la juventud, y por esto procuraba preservar á sus educandos de este mal con la moderación en los alimentos y obligándoles á madrugar, porque á su juicio nada contribuye tanto á una precoz obesidad como dormir demasiado. Persuadido, en fin, de que el hombre no puede reputarse de bien educado si carece de ciertas dotes físicas, y de un exterior noble y agradable, miraba con profunda aversión todo ademán inconveniente, todo gesto ridículo ó repugnante, combatía los malos hábitos del cuerpo con una perseverancia tanto mayor, por cuanto creía que esos hábitos favorecen las malas inclinaciones morales.

No por esto se contentaba Victorino con la cultura de las facultades físicas de los jóvenes príncipes sus educandos y de otros niños que reunía en torno suyo, sino que atendía con igual esmero á la cultura de las facultades morales é intelectuales, dispensando todos estos cuidados á los de menos edad con el mismo placer que á los mayores, en lo cual se revelan las cualidades del verdadero amigo de la infancia y del verdadero pedagogo.

Victorino se esforzaba siempre para hacer su enseñanza agradable y para evitar el astío y el cansancio. Opinaba que los placeres del estudio deben hacer olvidar el sacrificio que impone, y en este concepto Victorino fué un maestro modelo. En la enseñanza de la lectura, por ejemplo, se servía conforme al método recomendado por Quintiliano, de las letras movibles pintadas sobre pequeñas tablitas, y después de mostrarlas á sus jóvenes discípulos para hacérselas conocer, los enseñaba á combinarlas formando palabras. El carácter de la enseñanza de Victorino contrastaba notablemente con los procedimientos que se empleaban generalmente en su tiempo, y lo hizo acreedor á la especial consideración de que gozaba.

Fácilmente se comprende el efecto que debió producir su ejemplo por las siguientes palabras del sabio Miguel Montaigne á propósito de las escuelas de su época: «Deteneos un momento, exclamaba, padres de familia, y contemplad cómo se instruye á vuestros hijos en las escuelas! Donde quiera que volváis los ojos no hallaréis más que maestros encendidos por la cólera que se dejan llevar sin miramiento de los excesos de su mal humor, ni cesaréis de oir los clamores sin fin de los pobres niños que han tenido la desgracia de caer bajo la acción de su despiadada férula! ¿No es posible dirigir á la niñez sino con la mano armada de unas disciplinas ó de una palmeta? ¿Se espera, por ventura, con tan violentos medios, inspirar á los niños amor al estudio? Semejantes procedimientos son irracionales é inhumanos.»

Victorino se distinguió también por la atención particular con que estudiaba el carácter de sus discípulos, y esto no lo hacía solamente con el objeto de tener un guía para la acertada elección de recompensas y castigos, sino para apreciar y decidir la vocación de cada uno de sus educandos. Temía, y no sin razón, equivocarse en este punto, porque sabía que el hombre se expone á graves contratiempos cuando sigue un derrotero contrario á sus naturales disposiciones. Para llegar mejor á su objeto, Victorino procuraba que en las relaciones diarias que sostenía con sus discípulos gozasen éstos de la libertad suficiente para que sus tendencias y aptitudes particulares pudieran presentarse en escena.

En educación, tan sabio maestro cuidaba de que al precepto fuese siempre unido el ejemplo. Victorino instruía y educaba con su presencia, con su persona; su método era *él mismo*, la comunicación directa de su personalidad con los discípulos, y como su corazón rebosaba en amor por su obra, sus pensamientos encontraban naturalmente á la mano la forma más propia y penetraban en el alma de sus educandos. Este celo y ese amor por sus ocupaciones eran á la vez la causa de que, á pesar de su profundo saber, jamás descuidase preparar concienzudamente sus lecciones. Aunque los de más capacidad entendiesen pronto sus explicaciones, no se daba por satisfecho hasta que todos lo hubiesen comprendido. La lectura de los poetas ó de los filósofos se hacía en alta voz, y por la expresión que le daban los discípulos, comprendía si habían entendido ó no lo que leían. Al mismo tiempo corregía todos los defectos de pronunciación, combatiendo con energía el acento áspero, vulgar ó chillón, que á su juicio hacía desagradable muchas veces hasta la conversación de los sabios.

Victorino se alegraba de que sus discípulos le pidiesen aclaraciones sobre las dudas que pudiera ofrecerles cualquiera explicación; examinaba minuciosamente los trabajos que ejecutaban, los corregía, y por último los elogiaba ó censuraba con estricta justicia. Exigía siempre que se prestase mucha atención á sus lecciones, y conocía al momento toda distracción de los discípulos; pero para cerciorarse más les obligaba á repetir lo que había enseñado y á resumir sistemáticamente, por cuyo medio se hacía más fecundo el ejercicio de la atención, y se excitaba el celo y la aplicación. Cuando comprendían bien, les hacía aprender de memoria trozos de los poetas, de los filósofos y oradores, especialmente de Virgilio, de Cicerón y de Horacio y de algunos trágicos griegos. Si les señalaba asunto para alguna composición, cuidaba de que antes de hacerla leyesen algunos trozos sobre asuntos de la misma clase que pudieran servirles de modelo.

Gracias á tanto celo y abnegación por la enseñanza y educación, la fama de Victorino se extendió por toda Italia, y el papa Eugenio IV dió á este distinguido maestro una alta muestra de estimación, permitiendo al canónigo Santiago de Cassanio concurrir al establecimiento láico que Victorino había fundado en Mantua.

Victorino murió en 1446 á la edad de 66 años.

III.

ALEMANIA Y LOS PAISES BAJOS.

Los Jeromitas.

Antes de que el renacimiento de las letras en Italia extendiese su influencia por Alemania, *Gerard Groot*, llamado *Gerhard Magnus*, natural de Deventer (Holanda), donde nació en 1340, fundó la congregaciòn denominada generalmente de los *Jeromitas* ò *Gregorianos*, por ser San Jerónimo y San Gregorio los patronos de la comunidad. Esta hermandad, que se estableció por primera vez en Deventer en 1384, se extendió poco á poco por los Países Bajos y por el Norte de Alemania, contando en 1430 con cuarenta y cinco conventos.

La principal ocupación de los Jeromitas era la instrucciòn popular, no en el sentido lato que hoy tiene esto palabra, sino en los estrechos límites que permitían los escasos medios de que se disponía en aquellos tiempos. La escuela popular propiamente dicha, no se ha conocido hasta la época de la reforma.

La instrucción que daban los Jeromitas era esencialmente religiosa, y comprendía ante todo el *estudio de la Biblia*, traducida á la lengua vulgar y como ramos auxiliares, la *lectura* y la *escritura*. «El fundamento de tus estudios y el espejo de tu vida, decía Gerard Groot, deben ser los Evangelios, que encierran la vida de Jesucristo, y después las cartas de San Pablo, las Actas de los Apóstoles, la vida y la enseñanza de los Padres, los escritos edificantes de San Bernardo, San Anselmo, San Agustín, etc. No dediques ningún tiempo á la geometría, la aritmètica, la retórica, la dialéctica, la gramática, la poesía, la jurisprudencia y la astrología, porque estos estudios no reportan ningún provecho para el ejercicio de la piedad. Entre las ciencias profanas, las que se ocupan de la moral son de las que menos debemos temer. Lo que no nos mejora y lo que no nos separa del mal es nocivo. Para sondear los secretos de la naturaleza no debemos leer ni los libros paganos ni la Sagrada Escritura.»

Después de Gerard Groot, los hombres que más contribuyeron á afirmar y extender la comunidad, fueron: *Florentino Radwin*, sucesor de Gerard; *Gerardo Zerbolt*, y especialmente *Tomás de Kempen*. El último, discípulo de Radwin, naciò en 1380, y á la edad de veinte años entró en el convento de Mont-Saint-Agnés, donde vivió setenta y un años, como un modelo de piedad ascética, muriendo en 1472 á la edad de noventa y dos años. Á este virtuoso Jeromita se atribuye la composición de la célebre *Imitación de Jesucristo*, obra traducida en diversas lenguas, y que cuenta al presente sobre dos mil ediciones diversas.

No es fácil precisar las modificaciones que experimentaron las escue-

las de los hermanos Jeromitas, según los lugares, circunstancia é individualidad de los directores; pero es indudable que todas ellas conservaron la base cristiana que habían recibido de Gerard Groot; y que cuando el renacimiento penetró en Alemania,—lo cual se debió en parte á estas escuelas— el elemento cristiano que las caracterizaba sirvió de contrapeso al elemento pagano que encerraban los estudios clásicos, sosteniendo de este modo la ciencia bajo el imperio de las ideas cristianas. Así, mientras en Italia el renacimiento de las letras degeneraba en un paganismo terrenal, en Alemania adquirió un carácter religioso, y dió, por último, origen á la reforma, (1) como más claramente se desprende del breve estudio que ahora nos proponemos hacer de los hombres más notables de esta época. Comenzarémos por

Juan de Wessel.

Juan de Wessel nació en Groninga en 1420, y dió principio á sus estudios en la escuela de los Jeromitas de Deventer. Continuó después sus estudios en Colonia, y más tarde, en 1452, se trasladó á París, donde hizo relaciones con Francisco de Rovere, que llegó á ser papa con el nombre de Sixto IV. En 1470 pasò á Italia, siguió en Florencia la escuela platoniana, y obtuvo en Roma del papa Sixto IV, como gracia particular, una Biblia griega y hebráica. De regreso á París, en 1473, contrajo amistad cpn su patriota Agrícola, sobre el cual ejerció gran ascendiente. Por último, Wessel se retiró á su patria y terminó sus días en el convento donde había comenzado sus estudios, muriendo el 4 de Octubre de 1489. Sus compatriotas le han llamado *lux mundi* (luz del mundo,) y *Magister controversiarum* (maestro controversista). Wessel ejerció sobre las escuelas de su patria y sobre las de Alemania una gran influencia científica y teológica. Una carta de Gaswin, admirador de Wessel, revela exactamente el estado de las escuelas en aquel tiempo y los progresos de los estudios clásicos á los cuales había dado Wessel un eficaz impulso. «Se puede leer, dice, una vez á Ovidio, se debe leer con atención á Virgilio, Horacio y Terencio; pero deseo, ante todo, que leas la Biblia. Como no es permitido ignorar la historia, yo aconsejo especialmente la historia de la Iglesia. Los historiadores profanos más útiles son Plutarco, Salustio, Tucídides, Herodoto y Justino, y después de estos autores, no es vicioso recurrir á Aristóteles y Platón. En Cicerón conviene detenerse algo más para adquirir una dicción pura y correcta. Al lado de la Biblia se deben tener los escritos de Jerónimo, Ambrosio, Crisóstomo, Gregorio y Bernardo.» Bajo el aspecto teológico, Wessel tiene, según Erasmo, mucha semejanza con Lutero. Este hacía gran mérito de sus

(1) Los jansenistas que más tarde revistieron en Francia el doble carácter de religioso y pedagógico, semejante bajo muchos puntos de vista al de los hermanos Jeromitas, pudieron ser muy bien una rama nacida del mismo tronco, pues Jansenio procedía de los Países Bajos, donde todavía existe una Iglesia jansenista.

obras. «Si yo hubiera conocido, dice, los escritos de Wessel, mis adversarios podrían decirme que yo no había hecho otra cosa que seguirle: de tal modo estamos identificados. Yo experimento por ello una verdadera alegría, y no dudo de la bondad de mi enseñanza, cuando veo que estamos de perfecto acuerdo y que decimos las mismas cosas y casi con iguales expresiones.

Rodolfo Agrícola.

Nació Agrícola en Baflo, cerca de Groninga en 1443. Ignórase dónde hizo sus primeros estudios. Estuvo algunos años en la universidad de Lovaina, primero como estudiante, después como profesor. Pasó después á París, donde continuó estudiando bajo la dirección de Juan de Wessel. En 1476 se trasladó á Ferrara, Italia; regresó más tarde á su patria, y por último, à instancias de Dalberg, obispo de Worms, fijó su residencia en Heidelberg. Erasmo dice de Agrícola que excedía en cultura y en ciencia á casi todos los hombres de su tiempo; que hablaba el latín y el griego como su lengua materna; que había sondeado todos los mixterios de la filosofía y comprendía á fondo la música. Al fin de su vida emprendió también el estudio del hebreo.

Agrícola fué el gran propagandista de los estudios filológicos clásicos en Alemania. En teología y religión estaba totalmente de acuerdo con su antiguo maestro y amigo Wessel. Invitado Agrícola en cierta ocasión para dirigir una escuela en Anversy para establecer cursos públicos de enseñanza, rehusó tan penosa comisión, escribiendo, con este motivo, dos interesantes cartas, de las cuales tomamos algunos párrafos, que no dudamos se leerán con custo.

«Se me quiere confiar una escuela; mas considero este encargo difícil y enojoso en extremo. Una escuela se asemeja á la prisión donde no se oyen más que golpes y llantos sin fin. Si hay algo paro mí que lleve un nombre contradictorio, es la escuela. Los griegos le llamaban *schola*, recreo, y los latinos *ludus litterarius*, juego literario, pero no hay nada que diste tanto del recreo y del juego. Aristófanes la denominaba *phrontiserion*, lugar de tormento, y este es el nombre que mejor le conviene.»

Este párrafo podría tomarse por un chiste si no se supiera que las escuelas de esta época se regían por una disciplina tan severa que hoy causaría indignación á las almas menos sensibles. En otro lugar añade: «Si yo me encargase de dirigir una escuela, me faltaría tiempo para estudiar, descansar, meditar y escribir. Los niños absorberían la mayor parte del día, y necesitaría la noche sólo para reparar las fuerzas perdidas en medio de la continua agitación de la escuela». «Por lo demás, no dudo que exige gran cuidado la elección de un maestro. La escuela no necesita ni un teólogo, ni un retórico que se imagine poder hablar de todo, aunque sus discípulos no puedan comprender su elocuencia. Necesita un hombre que sepa hablar, instruir y obrar, y si se encuentra con tales condiciones, es preciso solicitarlo á toda costa, porque se trata del

porvenir de los hijos, cuya infancia lo mismo se inspira en el bien que en el mal.»

En otra carta, Agrícola da reglas interesantes acerca de la manera de estudiar.

«Aconsejo, dice, el estudio de la filosofía, esto es, la ciencia que enseña á pensar bien, y á expresar exactamente el pensamiento.

«La filosofía se divide en filosofía moral y en filosofía de la naturaleza. La primera no debe buscarse solamente en las obras de Aristóteles, de Cicerón y Séneca, sino también en los hechos que encierra la historia. De aquí debemos remontarnos á la Biblia, cuyos preceptos divinos deben servir de regla para toda nuestra vida.

«La filosofía de la naturaleza no es tan necesaria como la moral, ni debemos considerarla más que como un elemento de cultura.

«Estas dos ramas de la filosofía deben estudiarse en los autores clásicos para aprender al mismo tiempo el arte de hablar bien.

«Conviene traducir los clásicos á la lengua materna con la exactitud posible, porque de esta manera se aprende á hallar fácilmente las expresiones latinas necesarias para decir lo que se piensa en la lengua materna.

«El que quiera estudiar con provecho debe llenar tres condiciones: concebir bien, grabar en su memoria lo que ha concebido y producir algo por su parte.

«Es necesario leer con cuidado y procurar comprender el conjunto y los detalles de lo que se lee. Sin embargo, no debemos fatigarnos para aclarar los pasajes oscuros, porque á veces la explicación se encuentra más adelante.

«Interesa mucho ejercitarse en la composición, porque cuando nada producimos por nuestra parte, lo que hemos aprendido se hace en gran parte estéril. Los conocimientos que adquirimos deben ser como la semilla que se deposita en la tierra y que germina y da fruto. Mas, para producir, se requiere disponer á nuestra voluntad de las nociones confiadas á nuestra memoria y ser capaz de sacar de ellas alguna cosa nueva.

«Para inventar necesitamos tener ideas generales, conforme á las cuales se clasifican por orden todos nuestros conocimientos. También conviene saber analizar, considerando bajo todas sus fases un asunto cualquiera, según hemos enseñado detalladamente en los seis libros de nuestra obra *De inventione dialéctica*. El que sepa bien clasificar y analizar poseerá pronto la facilidad de alocución de los sofistas griegos, pudiendo en la improvisación hablar detenidamente de un asunto dado.»

En 1485, el obispo Dalberg hizo un viaje á Roma, en el cual le acompañó Agrícola, pero á su regreso á Heidelberg, éste contrajo una enfermedad que le arrebató la vida á la edad de cuarenta y dos años.

Alejandro Hegius.

Alejandro Hegius, natural de Heek, Wesfalia (1420), profesó en Wes-

sel y después en Deventer, donde fué rector durante treinta años, muriendo, en 1498, de una edad avanzada. Hegius tuvo una afición decidida por los estudios clásicos, y especialmente por el griego, sin cuya lengua no creía posible que pudiera comprenderse la gramática, la retórica, las matemáticas, la historia y la Sagrada Escritura.

De la escuela de Hegius salieron hombres célebres como Hermán de Busch, Erasmo y otros.

Rodolfo de Lange.

Rodolfo de Lange nació en Munster, Wesfalia, en 1439; estudió en Deventer, hizo un viaje á Italia en 1480 y pronunció, en presencia del papa Sixto IV, un sermón en latín que fué muy celebrado. De regreso á su patria se consagró por entero á la enseñanza, siendo á la vez un activo propagador de los estudios clásicos.

Hermán de Busch.

Hermán de Busch nació en Wesfalia en 1480. Lange lo envió á Deventer á la escuela de Lange, y habiéndolo conocido Agrícola, le dijo: «Tienes dotes de poeta y serás poeta.» Busch estudió los clásicos en diferentes ciudades de Alemania, y murió en 1535 después de haber abrazado la reforma.

Erasmo.

Nació Erasmo en Rotterdam en 28 de Octubre de 1467 y murió en Bâle en 12 dé Julio de 1536.

A la edad de nueve años ingresó Erasmo en la escuela del célebre Hegius en Deventer, y su maestro Juan Seithem, jeromita, se mostró tan satisfecho de él á los pocos días, que no pudiendo contenerse, lo abrazó, diciéndole: «Confío que llegarás á poseer la ciencia.» Agrícola, que lo vió á la edad de doce años, contemplando la forma de su cabeza, y la expresión de sus ojos, se atrevió también á decirle: *Tu eris magnus*» (tú serás grande). Habiendo perdido á su madre á la edad de trece años, abandonó Deventer y entró en el convento de Jeromitas de Bois-le-Duc, donde permaneció tres años. Su maestro Rumbold, que le profesaba un singular afecto, deseaba que se quedase en su comunidad, pero no pudo conseguirlo. Más tarde se dejó persuadir, y entró en el convento de Steín; pero era enemigo del claustro, y no tardó en aborrecer frailes y conventos. Al cabo de algunos años, el papa, compadecido de él, lo relevó de sus votos y lo puso en libertad, con cuyo motivo pudo satisfacer su deseo de viajar, recorriendo Francia, Inglaterra é Italia, fijando, por último, su residencia en Bâle, donde murió á la edad de sesenta y nueve años.

Los escritos de Erasmo revelan gran capacidad y profunda sabidu-

ría. Es verdad que no conocía el francés, el alemán ni el inglés; pero en cambio estaba muy versado en los clásicos y en la literatura religiosa, poseía perfectamente el griego y escribía en latín con una facilidad admirable. Erasmo tradujo gran número de autores clásicos y publicó los escritos de varios autores griegos y latinos, entre los que pueden citarse San Cipriano, San Agustín y San Jerónimo; pero su trabajo más importante fué la edición que hizo del Nuevo Testamento. Tales son los principales materiales que Erasmo suministró á los estudios clásicos y teológicos. Para apreciar actualmente el mérito de Erasmo tendríamos que considerarlo bajo dos puntos de vista diferentes: uno religioso, otro profano ó científico y pedagógico.

Bajo el primer aspecto Erasmo se hizo notable especialmente por los ataques violentos que dirigió á los conventos y á su escolástica degenerada. Se ha dicho que en su mente entraba ya la idea de la reforma de la Iglesia, pero en realidad nada hizo en este sentido; antes por el contrario, se mostró tímido é indeciso cuando Lutero se había ya lanzado resueltamente á la lucha, mereciendo por la ambigüedad de su conducta ser rechazado por los dos partidos.

Aunque Erasmo careció de principios y de entereza en medio de las contiendas religiosas, en la esfera de los estudios ejerció una influencia notable. Entre sus trabajos deben mencionarse dos obras clásicas que publicó y que tuvieron gran aceptación, una sobre el estudio del griego y otra para el estudio del latín, siquiera la última, intitulada *Colloquia*, no hiciera en verdad honor al buen sentido pedagógico del autor. Erasmo, no pudiendo reprimir su enojo contra ciertas instituciones, lanza ataques apasionados contra los monjes, contra los conventos y hasta contra la juventud misma, como si los jóvenes pudieran ser jueces en materias religiosas, y como si no hubiera ningún peligro en llevarlos al campo de la crítica. Su *Colloquia* abunda, por otra parte, en frivolidades propias para pervertir el corazón y la imaginación. El trozo titulado *Adolescentis et scorti* presenta un cuadro peligroso sobre la voluptuosidad. Hoy serían imposibles obras como *Colloquia*, porque abrigamos sentimientos más verdaderos de lo que conviene ó no conviene ofrecer á la consideración de la juventud; pero Erasmo vivía en un siglo de costumbres rudas y groseras, y esto bastaría en parte para disculpar sus extravíos. Su libro acabó por quedar completamente proscrito: La Sorbona lo condenó, Francia prohibió su uso en las escuelas, España lo entregó al fuego, Roma lo anotó en el índice y hasta los protestantes lo combatieron. «Yo debo prohibir á mis hijos, decía Lutero, la lectura de *Colloquia*, porque Erasmo enseña muchas cosas impías y detestables, tanto más temibles por cuanto las reviste de un carácter religioso por medio de personajes que él mismo inventa».

El genio de Erasmo brilla con todo su explendor en la obra titulada *de Ratione studii* y en sus diálogos *de Pronunciatione y Ciceronianus sive Optimo discendi genere.*

La primera de estas obras contiene consejos y reglas sobre la mane-

ra de estudiar, conservando todavía en gran parte verdadero interés. Hé aquí, entre otras reglas, algunas que conviene observar:

«Para aprender el griego es necesario traducir los autores al latín (era entonces la lengua de la escuela), pues por medio de este ejercicio se puede penetrar en el sentido de los autores griegos y el genio propio de las dos lenguas.»

Hoy, la lengua materna, ha reemplazado al latín en la escuela, y la regla de Erasmo podría enunciarse de esta manera: Para estudiar á fondo un autor extranjero y conocer el mecanismo ó las construcciones de las diversas lenguas, ningún ejercicio mejor que traducirlas á la lengua materna, porque este es el ejercicio de sintaxis por excelencia.

En otra parte completa Erasmo la regla precedente, de esta manera:

«El maestro no debe explicar más que lo que sea rigurosamente necesario para la inteligencia del autor, evitando hacer ostentación de su ciencia. Esta regla, añade, tiene por objeto concentrar la atención del alumno en su autor y ponerlo en comunicación inmediata con él.»

En su diálogo *de pronunciatione*, Erasmo ensancha el horizonte de los estudios. Hasta entonces toda la ciencia se había encerrado en el estudio de los clásicos y de la religión, y las ciencias históricas y naturales no existían de hecho. Erasmo dió un paso más, recomendando los estudios llamados *reales* (1), como la historia, la geografía, la historia natural, la agricultura, etc.. Sin embargo, en todos estos estudios no veía aún más que un medio para comprender mejor los autores, á los cuales lo subordinaba todo. Luego fué quizá el primero que presintió la independencia de las ciencias, el primero que reconoció, si así puede decirse, su valor intrínseco. «Estamos, dice, en la aurora de la nueva vida, pues comenzamos á recobrar el conocimiento de las criaturas, que lo habíamos perdido con la caída de Adan.»

El diálogo de Erasmo intitulado *Ciceronianus sive de optimo dicendi genere* es quizá el más importante de sus escritos y en el cual se eleva más visiblemente sobre el nivel de su siglo. En este escrito combate la *Ciceromanía*, que era entonces el ideal de la educación, al menos para muchos sabios, explicando el uso que debía hacerse de los estudios clásicos y la manera de harmonizar la instrucción con la sociedad en que se vive.

«Difícil es, dice á los Ciceronianos, la empresa que habéis acometido, porque á las incorrecciones de lenguaje que se han escapado á Cicerón, hay que añadir las numerosas faltas de que han plagado sus obras los copistas. Por otra parte, muchos escritos que se atribuyen á Cicerón no son suyos, y no se comprende el empeño de imitar á todo trance lo bueno y lo malo, lo que es auténtico y lo que no lo es. Esta imitación ha de ser necesariamente servil, pálida, fría, sin vida, sin movimiento ni

(1) Estudios *reales* ó estudios de las cosas, de las realidades físicas. Esta expresión se emplea por oposición á los estudios literarios que tienen por objeto la forma, la expresión más que la cosa misma.

pasión, en la que no hallaremos ninguna de las virtudes que dieron gloria á Cicerón, como su feliz inspiración, la sabiduría con que trata cada asunto, su talento especial para excitar las pasiones de cuantos le escuchaban. Hé aquí lo que había que imitar en Cicerón, y para imitarlo, tendríamos que identificarnos con la época en que vivimos, como él se identificó con la suya, para apropiar nuestro lenguaje á las circunstancias. Todo lo demás es extemporáneo, carece de la oportunidad que revestían siempre los pensamientos de Cicerón y que hacía interesante su palabra. Nada hay más absurdo que oír predicar á un ciceroniano. Yo oí el Sábado Santo en Roma á uno de esos serviles imitadores que llamaba Júpiter óptimo máximo al papa Julio II, en cuya presencia predicaba. En este sermón no se olvidó de los decenviros, ni de Q. Curcio, que se consagraron á los dioses manes por el bien de la república, ni de Ceerops, ni de Ifigenia, etc.; pero en cambio no le ocurrió decir ni una sola palabra de la muerte del Redentor, aunque predicaba en la víspera de Pascua. Sin embargo, el orador mereció la admiración de todos los ciceronianos de Roma, y en efecto, había predicado admirablemente.

«Imitar á Cicerón no es llamar á Dios *Júpiter óptimo máximo*, *Apolo* á Jesucristo, *Diana* á la Virgen María, ni decir *sacra respública* por iglesia, *flamen dialis* por papa y *oracula divum* por profeta. Para imitar á Ciceron es necesario aprender á hablar de una manera conveniente sobre el asunto que se trate, lo que supone haberlo estudiado profundamente; identificarse con este asunto, procurando que cuanto se diga brote del corazón. En consecuencia, el orador cristiano estudiará las verdades cristianas en los autores cristianos y en la Biblia con tanto interés como Cicerón estudiaba los filósofos, los poetas, los juristas y los historiadores.

«El que habla mejor de un asunto es el que lo hace de una manera conveniente, y preferimos la manera de expresarse Scot y Tomás, por ejemplo, cuyo lenguaje se reputaba de bárbaro, á la de estos ciceronianos; pero hay un medio entre hablar como aquéllos y copiar á Cicerón. El latín no ha de ser malo precisamente por no ser de Cicerón. En Catón y en Varrón encontraremos palabras excelentes de agricultura y en Tertuliano y Agustín expresiones clásicas muy felices. Nosotros, á nuestra vez, podríamos citar la Sagrada Escritura, como Cicerón citaba los autores clásicos, y nadie sentirá repugnancia por el lenguaje cristiano á menos que se halle dominado por los sentimientos del paganismo. Para nosotros no hay nombre más bello que el de Jesús, aunque no se halle contenido en los escritos de Cicerón. Abandonad, pues, vuestra servil imitación del gran orador romano, leed y estudiad los buenos autores paganos y cristianos, haced vuestras las ideas justas y buenas que halléis en ellos y procurad, en fin, tener pensamientos y estilo propiamente vuestros. Debemos imitar á la abeja que extrae el jugo de las más variadas flores para transformarlo en nuevo producto que difiere del de todas las flores de donde lo ha tomado.»

Nos hemos detenido en esta última obra de Erasmo, porque la imita-

ción servil y superficial es un escollo con que se tropieza frecuentemente en todos los tiempos, y porque los pensamientos que explana Erasmo acerca de este asunto encierran útiles lecciones para todos los que estudian. Se imita y se copia en todas las esferas, siendo muy pocos los hombres que alcanzan un desarrollo natural y libre. En interés de la verdad todos debemos trabajar en obsequio de la emancipación de la individualidad. La imitación constituye una esclavitud vergonzosa que falsea el carácter del hombre, mientras que el libre desarrollo de la individualidad (no hablamos de las malas inclinaciones que se deben combatir) lo fortifica y ennoblece.

Tomás Platter.

Tomás Platter (1499-1582), natural de Vilais, fué un maestro distinguido; pero, más que por esta circunstancia, lo citamos por el interesante cuadro que de la vida de las escuelas y de los estudiantes de su tiempo nos ha dejado en su autobiografía. Raumer y Schwarz copian casi íntegramente en su *Historia de la Pedagogía* lo que Platter escribe sobre su vida de estudiante. Hé aquí algunas noticias tomadas de dicho escrito:

«Las escuelas de esta época eran pocas y malas y los métodos, detestables. No había libros impresos, y para que los discípulos aprendiesen algo de los autores, tenían que dictárselo los profesores. Los estudiantes más jóvenes se ponían bajo la tutela de los mayores, que debían enseñarles los primeros rudimentos de las ciencias; pero en cambio los primeros debían procurar el sustento á los segundos, pues casi todos los estudiantes vivían entonces de limosna. Este género de vida estaba sujeto, como es natural, á no pocas vicisitudes. En invierno, los estudiantes se acostaban en la sala de estudio y en verano á la intemperie. Platter viajó por toda Alemania desde la edad de diez años á la de diez y ocho, sin haber podido en este tiempo aprender á leer. Hé aquí como refiere su viaje á través de la Alsacia:

«Á nuestra llegada á Strasburgo encontramos en esta ciudad un número considerable de estudiantes pobres y una escuela muy mala, por lo cual nos decidimos á pasar á Schlestadt; pero ya en camino, nos desanimó un señor que hallamos, diciéndonos que esta población ofrecía pocos recursos y albergaba también gran número de estudiantes pobres. Es preciso, dije yo entonces, que á todo trance vayamos á Schlestadt, porque allí hay una buena escuela, y si un solo estudiante puede vivir, prometo que podremos vivir los dos, porque el oficio de mendicante no lo conoce nadie como yo. Continuamos nuestro viaje y á nuestra llegada á Schlestadt nos hospedamos en casa de un ciego. Después visitamos al maestro, al célebre *Juan Sapidus*, y cuando le indicamos nuestra procedencia, nos dijo: «Ya sé que en Suiza, vuestro país, hay gentes perversas que han expulsado á su obispo; sin embargo, yo os protejeré si os conducís bien, y en caso contrario, os despediré.» Aunque yo tenía ya

entonces diez y ocho años, nada sabía y tuve que sentarme entre discípulos de corta edad. La escuela de Sapidus era la primera escuela buena que veía, y á su bondad debía sin duda la gran concurrencia que tenía, pues hubo ocasiones en que contaba con novecientos discípulos.»

Platter tuvo que luchar por mucho tempo con su pobreza; pero perseverante en sus estudios, hizo tantos progresos que llegó á ser profesor de la Universidad de Bâle.

IV.

OJEADA GENERAL.

Tocando, como estamos ya en nuestra historia, al tèrmino de la segunda fase de la civilización cristiana, no será ocioso que nos detengamos un momento antes de proseguir y que dirijamos una mirada al tiempo que hemos recorrido y al que todavía nos queda por recorrer.

Los primeros siglos de la Iglesia pueden considerarse como siglos de preparación. La antigua civilización griega y romana vino á confundirse con los bárbaros en la escuela del cristianismo, de la cual debía nacer una nueva civilización: la civilización cristiana. La *escolástica*, que llena la edad media, fué el resultado de este trabajo. Ya hemos visto que la escolástica en sus principios y en sus elementos constituía una organización teocrática, que todo lo absorbía y dominaba: política, ciencias y artes. Al lado de la religión, que es la base de todo, abarcaba las siete artes llamadas liberales: la gramática, la retórica, la dialéctica, la aritmética, la geometría, la música y la astronomía.

El *renacimiento* forma una época de transición. Demoliendo por una parte, reune y elabora por otra materiales nuevos con los cuales debía levantarse el edificio moderno. Su trabajo de demolición consistía en discutir la obra de la escolástica, y en combatirla y repelerla bajo muchos puntos de vista. El renacimiento vino, pues, á romper las trabas de que se servía la escolástica para mantener al hombre bajo su dominación, y á dilatar el horizonte de sus estudios y de sus ideas, hasta llegar á la *época moderna*, cuyo principal acontecimiento es la reforma. Tal es el punto en que nos encontramos en el curso de esta historia, y en verdad que aquí se abre ante nuestra vista un nuevo horizonte. Al trasladarnos de un tiempo á otro no vamos á entrar en un mundo enteramente distinto del anterior, pues la época moderna no es sino la continuación de la edad media; pero el cuadro de la vida adquiere mayores proporciones, y en este nuevo período el hombre se mueve y se desarrolla con más libertad, los estudios se ensanchan considerablemente, y no sólo se transforman y perfeccionan los diversos ramos de la enseñanza, sino que se añaden otros nuevos. El estudio de la naturaleza entra en el dominio de la ciencia, enriqueciendo al mundo con las más importantes invenciones para las artes y para la industria; la enseñanza

se populariza, y con el auxilio de la imprenta y los adelantos del método, se funda realmente la escuela de instrucción primaria en el sentido moderno de la palabra. Lutero y los reformadores por un lado y los jesuitas por otro, hacen los mayores esfuerzos para difundir, cada cual bajo su punto de vista particular, las luces de la instrucción. Muchas serán las consideraciones que tendremos que hacer al ocuparnos del gran trabajo pedagógico de esta nueva época de la historia.

Sin embargo, esta época ha pasado ya para nosotros, y hemos alcanzado otra nueva época que tiene muchos puntos de contacto con el renacimiento. Hace algún tiempo que la filosofía se ha puesto en frente del *cristianismo revelado*, bajo cuya égida se había amparado la época moderna; y para probarlo, bastaría recordar la deificación de la razón, el panteismo, el materialismo y tantos otros sistemas que han conmovido las bases fundamentales del cristianismo. Esta filosofía ha invadido también el campo de la Pedagogía, sobre todo en Alemania y Suiza, precisamente por la puerta que le abrió Pestalozzi. Este inmortal pedagogo estableció el sabio principio de que la enseñanza y la educación en general debían ante todo proponerse *el desarrollo harmónico de las facultades del niño conforme á las leyes que las rigen, y subordinar los medios educativos á las exigencias del desarrollo natural.* Mas, ¿quién no vislumbra á través de esta teoría que si se abandona la noción cristiana del hombre, se llegaría por este camino, como ha sucedido, á los sistemas de educación más aventurados? Pestalozzi desconoció, bajo muchos conceptos, la verdadera naturaleza moral del hombre y los medios propios de realizarla. Muchos de los que le han seguido han ido más lejos, haciendo consistir la salud del hombre en el desarrollo natural de sus facultades, y sustituyendo así con un cristianismo histórico, que la edad media y la època moderna habían abrazado como base de su cultura. Bajo este punto de vista, la época actual ha avanzado más que el renacimiento en su oposición al pasado.

TERCERA ÉPOCA.

TIEMPOS MODERNOS.

DESDE LA REFORMA HASTA PESTALOZZI.

(Siglos XVI, XVII y XVIII.)

En el período de que vamos á ocuparnos es mucho mayor y más variada la actividad pedagógica que en los períodos precedentes. En este movimiento pedagógico debemos señalar tres corrientes distintas: la primera surge de la reforma alemana, la segunda se desarrolla en el seno del catolicismo, y la tercera puede considerarse como producto de la filosofía moderna. Ya se comprenderá que sólo en teoría pueden establecerse estas tres corrientes, puesto que en la práctica, ora caminan en direcciones distintas, ora se confunden entre sí, obrando las unas sobre las otras de diferentes maneras.

Así, por ejemplo, los jesuítas se aprovechan de los progresos de los protestantes; el célebre Sturm llega á ser casi un admirador de los estudios de los jesuítas, y católicos y protestantes no vacilan en apropiarse las fecundas ideas que filósofos como Montaigne y Rousseau han difundido por todo el mundo.

a. Corriente protestante en el siglo XVI.

Comenzarémos por el reformador de Alemania, Martín Lutero.

V.

LUTERO.

Nació Lutero en Eisleben el 10 de Noviembre de 1483 y murió en el mismo lugar en 18 de Febrero de 1546.

El nombre de *Lutero* es, como el de los *Jesuítas*, de los que mayores simpatías y antipatías han encontrado en el mundo. Nuestra cualidad de historiadores nos obliga á elevarnos por encima de los sentimientos de amor y de odio que puedan inspirar á unos y otros estos personajes históricos, y á no guiarnos en nuestras apreciaciones más que por el sentimiento de verdad y de justicia. Lutero y los Jesuitas deben ser objeto de un estudio imparcial, y tenemos la confianza de que nuestros lectores nos seguirán en este estudio sin recelo ni repugnancia. Por otra parte, cometeríamos una omisión imperdonable si pasáramos en silencio en la historia de la pedagogía nombres tan notables y que ocupan un lugar tan distinguido en esta ciencia.

Lutero figuraría en la historia principalmente como pedagogo si las circunstancias no lo hubieran hecho el reformador de Alemania, porque había nacido para la enseñanza. En 1508, por mediación de Juan Staupitz, Superior de los conventos de Sajonia, fué nombrado el joven monje profesor de ética y de dialéctica de la universidad de Wittenberg, que el elector Federico el Sabio acababa de fundar. En el año siguiente, su convento lo mandó á Roma con una misión cerca del papa. Á su regreso, Staupitz deseaba que Lutero se encargase de enseñar teología, á lo cual opuso éste dificultades, y Staupitz tuvo que hacer uso de su autoridad para vencer las repugnancias del profesor. El 19 de Octubre de 1512 recibió Martín Lutero el grado de doctor en teología, y cinco años después comenzó su predicación contra las indulgencias, dando con esto principio la reforma. Conocidas son las luchas religiosas en que se vió envuelto Lutero, y su resultado. El pedagogo no quedó absorbido por el reformador; antes por el contrario, siguió desplegando la mayor actividad para organizar la instrucción pública de modo que respondiese á las necesidades de la época y que mejorase la educación doméstica.

Expondremos lo que hizo para llegar á su objeto en este punto.

Instrucción pública.

En 1520, Lutero dirigió un escrito á las personas influyentes de Alemania llamando su atención acerca de la mala organización de las universidades, y proponiéndoles su reforma. Lutero no había roto aún abiertamente sus relaciones con Roma, y se lamentaba en su escrito de que el pagano Aristóteles prevaleciese exclusivamente en las universidades, y de que Jesucristo quedase poco menos que en el olvido, proponiendo en consecuencia que las mejores obras del filósofo griego, *Physicorum*, *Metaphysicæ*, *De anima*, *Ethicorum* fuesen proscritas, si bien aconsejaba se conservasen las que tratan de la *lógica*, de la *retórica* y *poética*, así como la Retórica de Cicerón. En este mismo escrito recomendaba el estudio de las lenguas *latina*, *griega* y *hebráica*, las *matemáticas* y la *historia*. «El papa y el emperador, dice al terminar este escrito, no podían llevar á cabo obra más útil ni más necesaria que la de reformar las universidades, ni pueden hacer cosa más detestable que dejarlas en su estado actual.»

Poco tiempo después se reunió la famosa dieta de Worms, y se ordenó la prisión de Lutero y su encierro en el castillo de Wartbourg, donde permaneció hasta 1522. En 1524 escribió la *Carta del doctor Martín Lutero á los consejeros de los Estados alemanes pidiéndoles la fundación de escuelas cristianas*. Este escrito ejerció gran influencia en el ánimo de todos, y merecía por su importancia ser conocido en su totalidad, pero su mucha extensión nos obliga á tomar únicamente los párrafos que resumen mejor el pensamiento del autor.

«Paz y gracia de parte de Dios y de Jesucristo. Sabios y poderosos Señores: ruégoos que acojáis favorablemente este escrito y que miréis con interés cuanto propongo, porque nada deseo para mí, y sí sólo la gloria de Dios y la salud de la patria. Es preciso ocuparse de la educación de la juventud, porque así lo exige la felicidad de nuestro pueblo. Diariamente se invierten crecidas sumas de dinero en la construcción de caminos y en otras muchas obras de utilidad pública; ¿y por qué no han de emplearse también en la educación de la juventud y en la formación de buenos maestros de escuela? Dios nos ha colmado de beneficios y nos ha suministrado tantos elementos de cultura (1) que en tres años se puede aprender hoy más que antiguamente en veinte y en treinta, así como á la edad de diez y ocho años un joven puede saber más que sabían en otro tiempo todas las universidades y conventos. Pero no basta poseer tantos medios; es preciso no dejarlos perder, generalizarlos y multiplicarlos. De continuo vemos nacer y crecer niños de cuyo perfeccionamiento nadie se ocupa. ¿Habremos de resignarnos con situación tan triste consintiendo nosotros, los alemanes, que las naciones vecinas nos califiquen de locos ó de bárbaros?

Nuestro primer cuidado debe ser el cultivo de las lenguas, el latín, el griego y el hebreo, porque las lenguas son el depósito de las verdades religiosas, y si las abandonamos, cada día se oscurecerá más y más el sentido de las escrituras. No pretendo que todos los predicadores puedan leer la Sagrada Escritura en el original; pero es preciso que entre nosotros haya doctores capaces de remontarse hasta la fuente de estos libros. Podrían citarse no pocos ejemplos de discusiones inútiles sobre pasajes mal traducidos. San Agustín, que no sabía el hebreo, se ha equivocado con bastante frecuencia en sus interpretaciones de los salmos, y por esto sin duda dice en su *Doctrina cristiana* que el que quiera explicar la Escritura debe saber el hebreo, el latín y el griego. San Jerónimo se vió obligado á traducir los Salmos, porque los judíos se mofaban de los cristianos diciendo que no sabían el contenido de este libro.

Pero no basta mirar por la parte espiritual; es necesario atender también á la temporal. Aunque no hubiera ni alma, ni cielo, ni infierno, sería preciso tener escuelas para satisfacer nuestras necesidades como habitantes de este mundo, según lo acredita la historia de los griegos y de

(1) Entre estos elementos cuenta Lutero la imprenta, los progresos en el estudio de las lenguas, la música, etc.

los romanos. Yo me avergüenzo cuando oigo decir á nuestros cristianos: «La instrucción es buena para los eclesiásticos, pero innecesaria para los demás». Opinión tan extraña bastaría para justificar cuanto han dicho otros pueblos respecto de los alemanes. ¿Cómo ha de ser indiferente que el príncipe, el Señor, el consejero, el funcionario sean ignorantes ú hombres instruídos, capaces de llenar cristianamente los deberes de su cargo? Demasiado comprendéis que hacen falta escuelas en todas partes para nuestros hijos, á fin de que los hombres lleguen á ser capaces de ejercer su vocación, y las mujeres de dirigir su casa y de educar cristianamente á sus hijos. Á vosotros os incumbe, señores, acometer esta obra, porque si se deja al cuidado de los padres, pereceremos cien veces antes de que se lleve á efecto.

Y no se me objete que faltará tiempo para instruír á los niños, puesto que sobra para enseñarles otras cosas innecesarias. Si yo tuviera hijos, cuidaría de que aprendiesen, no solamente las lenguas y la historia, sino también el canto, la música y las matemáticas. Yo no pretendo que de cada niño se haga un sabio, pero considero necesario que todos vayan á la escuela, á lo menos una ó dos horas diarias, y que los de mejores disposiciones se preparen para ser después maestros. Bastante tiempo hemos gemido en la corrupción y en las tinieblas de la ignorancia; bastante tiempo hemos sido «los estúpidos alemanes», y ya es hora de que comencemos la obra de nuestra regeneración. Es preciso que Dios vea, por el uso que hagamos de nuestra inteligencia, que agradacemos sus beneficios, y que nos hagamos capaces de contribuir al mejoramiento del mundo, llevando á la gran corriente de la civilización el tributo de nuestra fuerzas y de nuestros conocimientos.

«Antes de concluir, me atrevo á suplicar también á cuantos aman los progresos de los estudios que promuevan la creación de buenas bibliotecas y la fundación de librerías. Hay muchos libros que convendría arrojar al fuego, y otros que no puedo menos de recomendar y que desearía se propagasen. Entre éstos mencionaré especialmente la Biblia en latín, en griego, en hebreo, en alemán y en otras lenguas si fuese posible; los clásicos, poetas ú oradores; los libros que tratan de la gramática, de las artes liberales, del derecho, de la medicina, etc.; las crónicas y las historias que nos dan á conocer los designios de la Providencia en el gobierno del mundo. Serían, en fin, necesarios buenos libros populares, historias instructivas, de todo lo cual nada poseemos en realidad. Los griegos, los romanos y hasta los mismos hebreos escribían con sumo cuidado su historia, y cuando alguno entre ellos ejecutaba alguna acción heróica, la recogían para instrucción y ejemplo de la posteridad. Solamente nosotros vivimos aletargados. Yo os ruego, pues, que no rechacéis mis consejos y que miréis con vivo interés la salud, el bienestar y la prosperidad de Alemania.»

Esta carta de Lutero circuló por toda Alemania, mereció excelente acogida y sirvió de punto de partida para el notable desarrollo intelectual que adquirió rápidamente Alemania y al cual debe esta nación el

sobrenombre de «sabia». En todas partes se fundaron como por encanto librerías, bibliotecas y escuelas, aunque muchas sin principios ni reglas. Lutero comprendió pronto la necesidad de salir del caos producido por los primeros ensayos llevados á cabo sin la suficiente madurez, y al efecto publicó en 1538 sus *Instrucciones á los Inspectores*, instrucciones que pueden ser consideradas como el primer paso dado para la organización de la instrucción pública. Hé aquí las principales ideas de este escrito:

«Los sacerdotes deben recomendar á los padres que manden sus hijos á la escuela, á fin de que lleguen á ser hombres aptos y dignos para la Iglesia y para los negocios públicos. No basta, como creen muchos, que el eclesiástico ó el magistrado sepa leer el alemán, sino que debe poseer conocimientos más extensos. También conviene evitar el abuso de la instrucción, como lo es, por ejemplo, el de recargar demasiado la enseñanza, según hacen algunos maestros que abarcan en sus lecciones el alemán, el griego y el hebreo. Bueno es contentarse con el latín y no amontonar demasiados libros. Lo mejor sería formar con los niños tres clases en este orden:

Primera clase.—Niños que aprenden á leer.—Los niños deben aprender la lectura, el *Padre Nuestro*, el *Credo* y todo lo demás que contiene el *Manual de los niños*, pasando después al latín. En este estudio se les dará á leer *Donat* y para traducir *Catón*. El maestro traducirá diariamente uno ó dos versos del último, y los niños los aprenderán para el siguiente día, á fin de que adquieran gran acopio de voces latinas. También deben ejercitarse diariamente en la escritura, y el canto lo tendrán en unión con las otras clases.

Segunda clase.—Niños que saben leer.—La primera hora, después de mediodía, se consagrará diariamente al canto, para lo cual se reunirán todas las clases, explicando en seguida las *Fábulas de Esopo*. Por la mañana los niños traducirán á Esopo, declinarán y conjugarán, y cuando conozcan las reglas de construcción se les hará componer, cuyo ejercicio, á pesar de su importancia, se halla muy descuidado. Después de vísperas se les explicará el *Pœdologium de Mosellani* y los trozos decentes de *Colloquia Erasmi*, procurando que en todo esto aprendan párrafos de memoria. Concluídos estos libros se les dará Terencio que deben memorizarlo, y á continuación algunas *Fábulas Planti*. Las horas de la mañana se destinarán á la gramática: 1.° la etimología, 2.° la sintáxis, 3.° la prosodia. Cuando hayan concluído, repetirán el mismo trabajo, porque si no aprenden bien la gramática, todo estudio será penoso. Las reglas de la gramática deben aprenderlas de memoria. El martes ó el sábado se les dará una instrucción religiosa, debiendo recitar el Padre Nuestro, el *Credo*, los *Diez Mandamientos*, que se les habrán de explicar sucesivamente. Los maestros educarán á los niños en el temor de Dios y en el amor al bien, no inspirándoles jamás odio contra nadie. Deberán aprender de memoria algunos salmos, tales como el 34, 112, 128, 123, 127, 133, explicándoselos á la vez. Si estuviesen los discípulos bastante adelantados, convendrá explicarles también la Primera epístola católica de

San Juan, los Proverbios de Salomón, evitando servirse de libros muy difíciles, como Isaías, la Epístola á los romanos, el Evangelio según San Juan y otros que los maestros se propasan á explicar por hacer ostentación de su saber.

Tercera clase.—Á primera hora, después de mediodía, canto con las demás clases. Seguidamente se explicará *Virgilio*, se les leerá las *Metamorfosis de Ovidio*, y Epístolas familiares de Cicerón. Por la mañana se repetirá Virgilio, harán composiciones como ejercicio de gramática, declinarán y conjugarán, enseñándoles las principales figuras del lenguaje. También darán por la mañana lecciones de gramática hasta que sepan bien la etimología y la sintaxis. Seguidamente se les explicará la versificación para que aprendan á formar versos, ejercicio excelente que enseña á manejar con soltura el idioma. Los estudios de gramática se reemplazarán con la dialéctica y la retórica cuando los discípulos estén suficientemente adelantados. Los alumnos de la segunda y tercera clase practicarán por lo menos, una vez á la semana, una composición, ya sea carta ó poesía. Se debe obligar á los discípulos á que hablen algunas veces en latín, y los maestros deben servirse también de esta lengua con la frecuencia posible.»

Tal era la organización escolar que salió del primer trabajo de la reforma, unida al del renacimiento de las letras. Esto no era todavía la organización científica tal como la veremos surgir de los trabajos pedagógicos de Trotzendorf y de Sturm, y de las escuelas jesuitas; pero sí el principio de la escuela moderna, su primera fase, su primera evolución. Durante este período genético, la escuela primaria se presenta confundida con la enseñanza superior, y esta confusión retardará por algún tiempo los progresos de la instrucción popular, porque era, en efecto, imposible, y hoy lo tendríamos por absurdo, que los niños del pueblo aprendiesen lo que Lutero exige. La base de la escuela primaria, única sobre la cual puede fundarse y con la cual puede prosperar, es la lengua materna. Lutero la excluye casi por completo del campo de los estudios, poniendo en su lugar el latín, y esto lo hacía el hombre que había creado la lengua alemana con su traducción de la Biblia, con su breve catecismo, con sus cánticos y con otros escritos suyos! Evidentemente su genio está en esto en contradicción consigo mismo; no pudo sin duda sustraerse á los hábitos y á las preocupaciones de su tiempo.

Educación doméstica.

En este punto debemos limitarnos á citar algunos pensamientos del reformador alemán, y entre los muchos que se hallan asparcidos en sus escritos, tomaremos los que resumen mejor sus principios de educación.

1. Lo primero que se debe exigir de los niños es la obediencia. *Honra á tu padre y á tu madre* les dice la Escritura.

2. Donde falta la obediencia todo se trastorna, pues cuando reina la

insubordinación en la familia, reina igualmente en el pueblo, en la ciudad, en la provincia, en el reino. El gobierno de la familia es la base de todos los demás gobiernos, y si la raíz es mala, el tronco, las ramas y los frutos lo serán también; el hijo se convierte en padre, en juez, príncipe, rey, etc. Si ha sido mal educado, todo está corrompido, súbdito y señor, cuerpo y cabeza.

3. Para obtener la obediencia de los niños, es necesario hacerles conocer las verdades y los deberes que enseña la religión, y someterlos á una buena disciplina. Desgraciadamente esto es poco práctico, y debe suceder así por cuanto los padres son poco instruídos y no llegan á entenderse sino de una manera muy imperfecta en materia de castigos.

4. Bajo ciertos puntos de vista la escuela podría suplir en parte la ignorancia de los padres; pero estos desprecian los servicios que puede prestarles la escuela y descuidan la asistencia de sus hijos. Todos los pueblos, sin exceptuar los judíos, han mostrado mayor interés que los cristianos por la instrucción de los niños. Hé aquí porque marcha todo tan mal en la cristiandad.

5. Conviene pensar ante todo en la generación futura. Si abandonamos la juventud, la Iglesia se asemejará á un jardín que se descuida en la primavera. Enséñese á los niños quién es Dios y lo que ha hecho por nosotros. Mostrémosles por la Historia Sagrada cómo ha protegido á sus hijos y cómo ha castigado á los malos, á los egipcios, á los paganos, etcétera.; cómo castiga aún á los impíos con la peste, la guerra, el agua, el fuego, etc., y cómo acabarán, por fin, de ser castigados con el infierno. Así es como se despierta en los niños el amor y el temor de Dios.

6. La instrucción así puede ser mala como buena. Muchos padres educan á sus hijos sólo para el mundo, enseñándoles á presentarse en sociedad, á agradar á los hombres, y pensando menos en su salud que en procurarles placeres, riquezas y honores.

7. Entre los padres hallamos muchos que se asemejan á Heli: modelos de piedad y celo para todo género de ejercicios religiosos, se olvidan, sin embargo, de sus hijos y los ven tranquilamente crecer sin someterlos á una conveniente disciplina, sin darles el debido conocimiento de Dios.

8. La autoridad de los padres respecto de los hijos procede de Dios, pero esta autoridad no deben usarla caprichosamente ni con cólera.

9. Se debe castigar á los hijos, pero sin maltratarlos, porque cuando se les maltrata, aborrecen la casa paterna, y el despecho ó la cólera los precipita en toda suerte de peligros.

10. El niño acobardado por el rigor de los padres se manifiesta indeciso en todo lo que hace; el que ha temblado ante su padre y su madre, temblará toda su vida al simple ruido de la hoja que mueve el viento.

11. Hay casos, sin embargo, en que conviene castigar con severidad. Un falso amor natural ciega con frecuencia á los padres, que en este caso prefieren el cuerpo al alma de sus hijos.

12. Muchos padres se lo toleran todo á sus hijos. Son niños, dicen, y no saben todavía lo que hacen. Es verdad; pero los irracionales tampoco saben lo que hacen, y sin embargo se les obliga á hacer ciertas cosas que no pueden comprender.

13. Para educar bien á los niños no es necesario encerrarlos en un colegio. El joven que separamos del mundo, dice Anselmo, se parece á un árbol plantado en un vaso. Demos expansión á los niños, porque la necesitan como el alimento y la bebida.

14. Nunca temeremos bastante el escandalizar á los niños con palabras groseras ó indecorosas. La mancha de aceite es más difícil de quitar en un tejido delicado que en una tela grosera. Esto lo enseñaban ya los paganos. Horacio, por ejemplo, dice que los vasos nuevos retienen por más tiempo que los usados el olor de las sustancias que se depositan en ellos. Una palabra inconveniente que hiere el oído de los niños, es germen de imágenes singulares que no se atreven á confesar y de las cuales no pueden desembarazarse. ¡Desgraciado del que deposita semejante veneno en el corazón puro é inocente del niño! Aunque no haya deshonrado su cuerpo, habrá manchado su alma. San Luís, rey de Francia, decía que su madre hubiera querido más la muerte de sus hijos que verlos cometer un pecado mortal. El redentor ya había dicho: *Al que escandalizare á uno solo de los niños que creen en mí, le valdría más que lo arrojasen con una piedra al mar.*

15. Cuando hayas hecho cuanto esté de tu parte para educar bien á los niños, si el éxito no corresponde á tus esfuerzos, no debes afligirte.

II.

FELIPE MELANCHTHON.

Melanchthon nació en Bretten, Ducado de Baden, el 16 de Febrero de 1497. Fué su primer maestro Juan Keuther, su abuelo materno. «Hacíame estudiar, dice Melanchthon, con mucha constancia, y siempre que cometía una falta me castigaba, pero con mesura. Así logró que yo llegase á ser un gramático.» Después de la muerte de su padre, Melanchthon se trasladó con su madre á Pforzheim, donde aprendió el griego con el sabio Simler.

Á los doce años, Felipe ingresó en la universidad de Heidelberg, pasó á Tübingen á continuar sus estudios, é hizo tantos progresos que fué nombrado magister en 1514, á la edad de 17 años. No había ramo alguno de los conocimientos humanos que fuese desconocido del joven profesor, pero se consagró particularmente á los estudios clásicos.

En 1518 el elector Federico el Sabio buscaba un profesor de griego para su universidad de Winttenberg, y eligió á Felipe por las favorables noticias que de él tenía. La llegada de Melanchthon á Winttenberg fué un acontecimiento. Lutero, entre otros muchos, se regocijó tanto,

que no hallaba frases bastante expresivas para elogiar el talento y los conocimientos de su nuevo colega; y á pesar de ser tan opuestos los caracteres de estos dos hombres, tan estrecha y tan íntima llegó á ser entre ellos la amistad, que no acertaban á vivir el uno sin el otro. Melanchthon, siempre apacible, moderado y conciliador, temía las consecuencias de una excisión en la Iglesia, y trabajaba en favor de la concordia cuando aconteció un rompimiento completo. Melanchthon siguió, sin embargo, al lago del fogoso monje, sirviendo de moderador á la obra de la reforma; pero esta situación le tenía disgustado, porque deseaba dedicarse exclusivamente á los estudios filológicos y á la enseñanza, por la cual sentía una decidida vocación. Así es que jamás quiso predicar, ni recibir el título de doctor en teología; y si bien explicó en algunos cursos, lo hizo por necesidad y por complacer á su amigo Lutero. Como profesor, Melanchthon se distinguió notablemente y desplegó una actividad extraordinaria. Hubo ocasiones en que llegó á reunir hasta dos mil oyentes. Recorrió Francia, Inglaterra, Polonia, Hungría, Dinamarca, Italia y Grecia. Entre sus muchos trabajos pueden citarse la traducción de gran número de clásicos latinos y griegos, que publicó con comentarios, una gramática griega y una gramática latina, que se propagaron por toda Europa. De 1525 á 1737, esto es, durante dos siglos, su gramática latina mereció los honores de cincuenta ediciones, y todavía quedan trazadas sus huellas en las gramáticas que se usan actualmente. Á Melanchthon pertenece, por ejemplo, esta definición tan repetida aún en nuestros días: «La gramática es el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad». «*Gramática est certa loquendi et scribendi ratio*». Melanchthon compuso también manuales de enseñanza para la dialéctica, la retórica y la física. Por último, consérvanse todavía muchos discursos académicos que pronunció sobre asuntos propios para estimular á la juventud y para fomentar los progresos de la ciencia. Los consejos de Melanchthon en materia de enseñanza eran buscados con avidez en toda Alemania, y ejercieron grande influencia en la organización de los gimnasios. Su acción pedagógica se extendió á todas partes. Melanchthon merece un lugar distinguido entre los hombres que, como Lutero, Trotzendorf, Sturm y los jesuitas han propagado los estudios clásicos y contribuido á la cultura general. Esta habría sido más fecunda si no se hubiesen desdeñado los estudios de las matemáticas y de la naturaleza por un lado y los elementos nacionales por otro. (1)

Melanchthon vivió en Wittenberg hasta 1560, en cuya época murió á la edad de sesenta y tres años.

(1) La cultura clásica tenía esencialmente por objeto el estudio del latín y del griego considerados bajo su aspecto gramatical ó de forma. Las matemáticas y el estudio de los hechos naturales é históricos, de donde han brotado los inmensos progresos llevados á cabo en nuestra época en las artes mecánicas, la agricultura, la industria, el comercio, la medicina, la cirujía, la economía política, etc., no existían sino en un estado rudimentario. La civilización se hallaba forzosamente dete-

III.

VALENTÍN FRIEDLAND TROTZENDORF.

Valentín Friedland (1490-1556), conocido también por Trotzendorf, del nombre del pueblo en que nació, en Silesia, fué uno de los más activos y celosos pedagogos del período clásico. Su juventud no ofrece nada de particular, y por tanto lo consideraremos desde luego como profesor de la escuela de Goldberg (Silesia), donde brilló por su talento y por sus conocimientos pedagógicos. Esta escuela adquirió tanto crédito que se vió frecuentada por alumnos que concurrían de diferentes países, como Austria, Hungría, Bohemia. Hé aquí ahora la organización de aquel establecimiento y las materias que en él se enseñaban.

La escuela estaba dividida en seis clases, y los alumnos desempeñaban varias funciones y tomaban una parte activa en la dirección y marcha del establecimiento. Unos cuidaban del orden en las salas de estudio y otros vigilaban los juegos, estimulaban á los perezosos, etc.

El reglamento escolar formado por Trotzendorf preceptuaba el género de vida que debía hacerse en el establecimiento. Véanse las principales disposiciones que contenía:

Todos los alumnos deberán ser tratados de la misma manera: entre ellos no hay nobles ni plebeyos.

Los alumnos deben pertenecer á nuestra iglesia protestante, estar instruidos en las verdades de nuestra religión, hacer oración, ir á la iglesia, confesarse, comulgar, consagrarse al trabajo, ser obedientes, abstenerse de jurar y de promover conversaciones deshonestas. Queda prohibida la magia y toda práctica supersticiosa.

Los estudios se hallaban en harmonía con las ideas dominantes en aquel tiempo. El latín era la enseñanza esencial. Nadie se eximía de hablar latín en Goldberg, inclusos los sirvientes. El que iba allí podía creerse transportado al Lacio. En cambio el alemán estaba desterrado del establecimiento. Juntamente con el latín se enseñaba el *griego*, la *dialéctica*, la *retórica*, la *música*, la *aritmética* y la *religión*, todo lo cual debía servir á los alumnos de preparación para los estudios universitarios, que comprendían entonces la *teología*, la *medicina*, la *jurisprudencia* y la *filosofía*. En las clases inferiores daban la enseñanza los alumnos, y en las superiores Trotzendorf y otros profesores subalternos. De

nida por una cultura que sólo se fijaba en los libros escritos en Roma y en Atenas. Por otra parte, los elementos antinacionales de esta cultura, latín y griego, encerraban en su cuna á las lenguas modernas é impedían que la vida de los pueblos se desarrollara conforme al genio particular de cada uno, y si hubiese triunfado, ni Francia, ni Inglaterra, ni Alemania ni ningún otro pueblo habría llegado á poseer una literatura nacional. Al lado de las masas ignorantes, con dialectos diversos é incultos, habría una clase de letrados al modo de los antiguos egipcios y de otros pueblos de la antigüedad, y en esto consistiría hoy toda nuestra civilización.

lo dicho se infiere que la enseñanza mutua es muy anterior á Bell, Lancaster, Pestalozzi y Girard.

En esta época la educación física no formaba aún parte de la educación. Sin embargo, Trotzendorf no prohibía los juegos que desarrollan la fuerza y producen agilidad, como la carrera, la lucha, etc.; pero sí el baño en agua fría, patinar sobre el hielo, arrojar bolas de nieve, etc.

No debemos detenernos á enumerar los defectos de la enseñanza en en la escuela de Trotzendorf, que indudablemente distaba mucho de lo que son los colegios al presente; pero respecto de la vida moral y de la disciplina, pocos establecimientos se habrán elevado á mayor altura que la escuela de Goldberg. «Trotzendorf, como decía Melanchthon, había nacido para dirigir un colegio, como Escipión el Africano para mandar un ejército. Independientemente de estas cualidades personales, tan esenciales para dar vida á un establecimiento, la organización imaginada por Trotzendorf había reunido á maestros y alumnos en un cuerpo único, cuyos diferentes órganos se sostenían mutuamente, mientras que en los demás establecimientos maestros y alumnos son cuerpos extraños los unos á los otros, cuando no se repelen entre sí.

Trotzendorf sufrió rudas pruebas en los últimos años de su vida. En 1549 tres de sus discípulos fueron condenados á muerte por el duque Federico III por haber arrojado un vaso de cerveza á la cabeza á un agente de policía que los había provocado. En 1552, Goldberg experimentó el hambre y la peste, y en 1554 un incendio lo destruyó casi por completo. Trotzendorf se retiró á Liegnitz con su numerosa familia esperando la reconstrucción de su escuela; pero el infortunado anciano no debía ver ya á Goldberg. Trotzendorf había gastado toda su fortuna en obras de beneficencia, y murió en Abril de 1554 á los sesenta y seis años de edad.

IV.

STURM.

Juan Sturm, el más célebre de los pedagogos del siglo XVI, nació en Schleiden, Prusia. Como su padre era tesorero del conde de Manderscheid, recibió su primera educación al lado de los hijos de su soberano. Después frecuentó la Escuela de los Geromitas en Lieja, y más tarde pasó á Lovaina, donde fué tres años estudiante y dos años profesor. De Lovaina se trasladó á París para estudiar medicina, y allí dió lecciones de los clásicos griegos y latinos, extendiéndose rápidamente su reputación. En 1537 se estableció en Strasburgo, donde permaneció hasta su muerte.

Strasburgo debe á su situación geográfica haber sido siempre una ciudad de importancia. Su admirable catedral atestigua su estado floreciente en la edad media. Cuando empezó la reforma, Strashurgo no se

dejó absorber enteramente por el movimiento que se obraba en Alemania; antes tuvo la suficiente entereza para conservar hasta cierto punto su independencia, para lo cual contaba con doctores que, como Bucer, se esforzaban en sostener un justo medio entre Lutero y Calvino.

En 1538 se encomendó á Juan Sturm la organización de un gimnasio, que su director hizo pronto célebre y que puede considerarse como el primer establecimiento científico que ha poseido aquella ciudad. En el plan de organización publicado con el título: *De litterarum ludis recte aperiendis*, Sturm establecía ya las bases de una academia destinada á completar los estudios del gimnasio; pero hasta el año 1567 no pudo acabar su obra científica. El emperador Maximiliano confirió entonces al gimnasia de Strasburgo los privilegios de una academia, de la cual fué nombrado Sturm rector perpetuo. Sin embargo, á consecuencia de las escisiones que produjo la reforma, á la cual se hallaba afiliado, se vió en la precisión de abandonar el establecimiento, pasando el resto de su vida en el retiro hasta 1589, en que murió á la edad de 82 años.

Sturm fué en materia de educación el hombre de su siglo. La escuela debía proponerse en su opinión tres objetos: la piedad, el saber, y la elocuencia. De aquí se infiere que el saber y la elocuencia debían ser los caracteres esenciales del hombre ilustrado, porque la piedad debe ser común á todos los hombres; y esto mismo viene á confirmarlo Sturm cuando dice: «Conocimientos, pureza y ornamentación del lenguaje, hé aquí los elementos de la educación científica.»

Sturm distingue en la educación tres grados, correspondientes á tres instituciones diferentes: la familia, el gimnasio y la academia.

Hasta la edad de siete años el niño debe permanecer en el seno de la familia, bajo la égida de su madre que le deslía la lengua, guía sus primeros pasos y le inculca las nociones elementales que deben orientarlo durante toda la vida.

De siete á diez y seis años, el niño que quiera gozar de las ventajas de una cultura científica debe frecuentar el gimnasio para estudiar el latín y aprender á hablar con elegancia. Durante este tiempo, el niño está bajo la acción directa y constante del maestro que lo instruye, lo interroga, lo corrige, etc.

De diez y seis á veinte años, los jóvenes que han recorrido las diferentes clases del gimnasio deben aprender á hablar con más facilidad y con más conocimiento de las cosas. En la academia la instrucción ha de ser más libre que en el gimnasio. El profesor explica, y los estudiantes escuchan y toman notas para repasar lo que han entendido. (1)

Al principio el gimnasio de Strasburgo no tenía más que nueve clases (7 à 16 años); pero en las *Epistolæ clasicæ* que Sturm escribió en 1565 para los profesores del gimnasio se nota que contaba ya diez clases.

(1) Esta marcha en los cursos académicos ó universitarios será muy cómoda para el profesor, pero es poco propia para estimular el celo de los estudiantes débiles ó perezosos.

Véase cuáles eran, según estas *Epistolæ*, los objetos de enseñanza para cada clase, porque en ésto se revela el carácter de los estudios en la época clásica.

10.ª clase. Forma y pronunciación de las letras. Enseñanza de la lectura. Principio de las declinaciones y conjugaciones. Recitación del catecismo alemán, atendiendo á que los niños no comprenden aún el catecismo latino.

9.ª clase. Estudio de las declinaciones y conjugaciones regulares é irregulares. Recitación de las palabras latinas usadas en la vida común. Las palabras de cada lección deben pertenecer á la misma clase de ideas.

8.ª clase. Continuación del vocabulario de las palabras usuales. Estudio de las ocho partes de la oración. Declinación y conjugación consideradas en la proposición. Lectura y explicación de algunas cartas de Cicerón. Composición de frases latinas. Á fin de año, ejercicios de estilo.

7.ª clase. Sintaxis latina con el menor número posible de reglas y basadas en frases de Cicerón. Lectura diaria de las cartas de Cicerón y repetición de las reglas de la sintaxis. Ejercicios de composición. El domingo, traducción del catecismo alemán al latín clásico.

6.ª clase. Repeticiones para que no se olvide lo aprendido en las clases precedentes. Traducción de cartas de Cicerón. Traducción de poesías. Lectura de algunos escritos de San Jerónimo. Principio del griego.

5.ª clase. Estudio de palabras que designan cosas desconocidas de los alumnos. Versificación. Mitología. Lectura de Cicerón, Catón y las Eglogas de Virgilio. Estudio del vocabulario griego. Ejercicios de estilo y de versificación latina. Traducción de trozos oratorios al alemán y al latín. Explicación de una de las epístolas más cortas de S. Pablo.

4.ª clase. Los alumnos conocen la gramática latina y griega y un considerable número de palabras, cuyo sentido se ha fijado por medio de ejemplos, y deberán leer mucho, aprender de memoria, explicar, etcétera. Repetición de lo que han aprendido en las clases precedentes. Ejercicios de estilo.

3.ª clase. Repeticiones. Retórica: las figuras serán explicadas con ejemplos. Lectura de los mejores discursos de Demóstenes, de la Odisea y el primer canto de la Iliada. Lectura y recitación de Epístolas de San Pablo. Traducción de trozos griegos y latinos. Composición de poesías, cartas, etc..

2.ª clase. Los alumnos explicarán bajo la dirección de los maestros, los oradores y los poetas griegos. Particularidades del lenguaje poético y oratorio. Dialéctica y retórica teniendo á la vista en este estudio discursos de Cicerón y de Demóstenes. Ejercicios diarios de estilo. El domingo se leerá y recitará entera la epístola de San Pablo á los romanos. Representación de las comedias de Terencio y de Plauto, y algunas escenas de Aristófanes, Eurípides y Sófocles.

1.ª clase. Continuación de la dialéctica y la retórica. Virgilio, Horacio, Homero. Traducción de Tucídides y de Salustio. Composiciones varias conforme á las reglas del arte.

Academia.

La academia, que comprendía cinco años de estudios, se dividía en tres facultades: teología, jurisprudencia y medicina, y comprendía más de cinco cursos especiales, agregados hoy á la facultad de filosofía, á saber: matemáticas, historia, dialéctica, retórica, gramática y lectura de los poetas. Se puede formar una idea de lo que eran los estudios en la academia de Strasburgo por el resumen siguiente del programa que sirvió para el primer semestre de 1578 á 1579:

Teología. Explicación de los Salmos del profeta Daniel, de las actas de los apóstoles, de la epístola á los Gálatas, del libro de los Jueces (4 profesores).

Jurisprudencia. Explicación del Pandectas y de las instituciones (3 profesores).

Medicina. Explicación de Galeno y de Aristóteles.

Los seis primeros libros de Euclides. Física. Explicación de Tácito.—Ética de Aristóteles.—*Organum* del mismo.—*Hebreo.*—Discusiones públicas.

El establecimiento científico con que dotó Sturm á la ciudad de Strasburgo adquirió una fama extraordinaria. En 1578 tenía más de mil alumnos, de los cuales, cerca de doscientos pertenecían á la nobleza, veinticuatro eran condes ó barones y tres hijos de príncipes. Concurrían á Strasburgo estudianfes de Alemania, Francia, Inglaterra, Dinamarca, Polonia y de otras naciones. La influencia de Sturm sobre la organización de los estudios se extendió á una gran parte de Europa, ya por sus consejos y por su ejemplo, ya por medio de sus discípulos. En esta época de creación y renovación se organizaron gran número de gimnasios en diversos países, tomando todos por modelo el de Strasburgo. Los jesuitas, de los cuales nos ocuparemos en breve, fueron también arrastrados por esta corriente, admirándose ellos mismos de la semejanza de sus colegios y de sus métodos de enseñanza con el gimnasio y los métodos de enseñanza de Strasburgo.

Y sin embargo, cuántas imperfecciones tiene este sistema de educación y cuántos vacíos se descubren en este plan de enseñanza! ¿Es acaso esta servil imitación de los antiguos, esta constante preocupación por las reformas del lenguaje lo que debe caracterizar la educación superior? Sturm había caído también en la *ciceromanía* tan justamente criticada por Erasmo, había renunciado el principio del desarrollo libre natural y nacional. Alemanes, franceses é ingleses debían hacerse romanos y griegos, y para llegar á este resultado no se titubeaba en hacer representar á los alumnos las escenas más licenciosas imaginadas por Terencio, sacrificándose, en fin, la pureza del corazón y de los pensamientos, á la forma, á la elegancia y a la pureza del lenguaje. Y en medio de todo, hasta el estudio del latín era incompleto, porque no se cultivaban más

que las obras de Cicerón y los autores de su escuela, sin acordarse de Cornelio, Tácito, ni Tito Livio, que apenas eran conocidos.

Por otra parte, el estudio de los antiguos era incompleto, porque si bien se estudiaba la lengua de Cicerón, no se estudiaba ni á Cicerón, ni su siglo. Sin duda que estudiando la lengua de Cicerón se aprendía á conocer á Cicerón; pero este conocimiento se fijaba en lo accesorio y no en lo esencial, porque no se sometían los antiguos, como hoy se hace, á un estudio profundo y filosófico.

Sorprende en verdad el intento que por todas partes se manifiesta en esta época de querer encerrar la cultura científica de una nación en las formas de una lengua extranjera. Para conseguirlo hubiera sido necesario vencer el antagonismo de la lengua nacional, joven, vigorosa, popular, cuyo resultado ni era conveniente ni posible. El porvenir estaba en la lengua materna; y la verdadera cultura moderna, la cultura conforme á las necesidades y al genio de los pueblos, no estaba ciertamente en los gimnasios latinos de los siglos XVI y XVII: se hallaba en germen en la traducción de la Biblia, en los cánticos, en los sermones y catecismos en lengua vulgar, y en las pobres escuelas populares donde se hablaba la lengua materna. Muchos han extrañado, y no sin razón, que Sturm no pensara en hacer de la lengua alemana uno de los ramos de enseñanza, y que hasta despreciara el alemán, cuando por otra parte reconocía que Lutero, Melanchthon y otros habían escrito en esta lengua tan bien como los más célebres escritores antiguos pudieran haberlo hecho en las suyas respectivas.

No nos entretendremos á enumerar otros notables vacíos que se notan en los gimnasios del siglo XVI, ni diremos nada sobre la exclusión del cálculo, (1) de la geografía, la historia, la historia natural, el dibujo y las lenguas vivas. Todo el tiempo se consagraba al latín y al griego, sin obtener por esto resultados superiores á los que se alcanzan hoy en nuestros gimnasios ó colegios literarios, exceptuando la facilidad con que se hablaba el latín.

A pesar de todas estas imperfecciones, el gimnasio de Strasburgo estuvo á la altura de la época, y en este concepto su fama era merecida. No puede decirse otro tanto de su academia, que en el programa que hemos copiado revela una pobreza excesiva. La academia, aunque con pretensiones de universidad, no era más que una repetición enojosa de las clases superiores del gimnasio. Como la academia no podía expedir el título de doctor, y sí solamente el de bachiller y maestro de filosofía, los estudiantes tenían que trasladarse á otros puntos á terminar sus estudios. Esta situación duró hasta 1621, en cuyo año el emperador Fernando II elevó la academia de Strasburgo á la categoría de universidad.

Las observaciones que preceden son aplicables á todos los estableci-

(1) En los últimos años, Sturm añadió la enseñanza de los primeros elementos del cálculo en las clases superiores. Las cuatro primeras reglas se aprendían en las universidades.

mientos científicos del siglo XVII, y por tanto nos creemos dispensados de repetirlas al ocuparnos de los jesuitas, quienes siguieron la corriente de la época en este punto, con tanta más razón, por cuanto la lengua latina es la lengua de la Iglesia católica, y la unidad de lenguaje debía servir de garantía para la uniformidad de ritos y de doctrina.

b. Corriente católica en los siglos XVI, XVII y principio del XVIII.

Comenzaremos por

V.

LOS JESUITAS.

El lector comprenderá, sin duda desde luego, que no tratamos aquí de cuanto concierne á la orden de los jesuitas. Escribimos una historia de la pedagogía y por consecuencia sólo nos ocupamos de la institución en cuanto se relaciona con este asunto. Los jesuitas han desempeñado y desempeñan todavía un papel muy importante en la enseñanza, y en este concepto no debíamos pasarlos en silencio.

Ignacio de Loyola nació en 1491 y fundó la orden de los jesuitas con el propósito de fortalecer el poder papal y de convertir á los herejes, debiendo servir la instrucción como medio para llenar este doble objeto. Conforme á la bula de Pio VII, que restableció la sociedad de Jesús, suprimida por Ganganeli, los jesuítas debían ejercer la misión «de predicar, de confesar, de consagrarse á la educación de la juventud católica según los principios de la fé y las reglas de la orden, y de dirigir, en fin, los colegios y seminarios.»

El sistema pedagógico de los jesuitas se halla contenido en un plan de estudios titulado: *Ratia et instituto studiorum societatis Jesu.* Este plan, elaborado en 1588 por cinco Padres, después de algunos ensayos, fué publicado en 1599 por el general de la orden Claudio de Aquaviva, y después modificado por dos veces, á mediados del siglo pasado y en 1832. Con motivo de la última modificación, el general Roothann dice que no se trata de la formación de un nuevo plan, sino de apropiar el antiguo á las necesidades de esta epoca. «Nada esencial, añade, puede ser objeto de mudanza en un plan cuya excelencia está acreditada por dos siglos de experiencia.»

Conforme á este plan, los esfudios de los jesuitas comprenden dos grados principales, el inferior—*Studia inferiora*—y el superior *studia superiora.* Hé aquí una breve reseña de estos estudios:

Studia inferiora.

Los estudios inferiores se dividen en cinco grados ó clases.

1. Primera clase de gramática, ó clase elemental *(infima classis gramaticæ).*

2. Segunda clase de gramática, ó simplemente clase de gramática *(media classis grammaticæ).*

3. Tercera clase de gramática, ó clase de sintaxis *(suprema classis gramaticæ).*

5. Clase de humanidades.

5. Clase de retórica (de dos años).

Esta simple enumeración de clases basta para comprender la conformidad que existe en materia de instrucción entre los jesuitas y pedagogos protestantes del siglo XVI, por cuanto unos y otros comienzan por la gramática y concluyen por la retórica. Aprender á hablar bien en latín primeramente y después en griego, hé aquí el objeto de la enseñanza. «El conocimiento de la sintaxis, dice el plan de estudios, no es el fin único de la gramática; los discípulos deben aprender el latín como una lengua viva, y por consiguiente, leerlo, hablarlo y escribirlo».

Para favorecer el estudio del latín, los jesuitas, á imitación de Trotzendorf y de Sturm comprimían el desarrollo de la lengua materna. «Debe prohibirse, dice el plan de estudios, el uso de la lengua materna. Los que la usen deben recibir un ligero castigo, á menos que en el mismo día sorprendan en la escuela ó en la calle á algún condiscípulo cometiendo la misma falta, en cuyo caso recaerá sobre éste el castigo á que se hubiese hecho acreedor el primero. Este medio de emulación no sólo es aplicable entre los condiscípulos sino también entre los alumnos de diversas escuelas.»

«El estudio de los autores clásicos, continúa el mismo plan, no puede tener para nosotros más que un objeto secundario, cual es el de formar el estilo, dando siempre la preferencia al de Cicerón. Los discípulos emplearán frases clásicas cuando hablen y escriban.»

Los jesuitas no sólo enseñan el griego, sino que muchos entre ellos lo han hablado y escrito con gran facilidad; y lo que es más, tanto en esta lengua como en la latina han creado toda una literatura nueva.

Además del latín y el griego, enseñan, bajo el nombre de *erudition*, diferentes materias sacadas de varios ramos de los conocimientos humanos. En esta enseñanza incluye el plan de estudios la aritmética, la historia, las costumbres de los pueblos, los oráculos, las sentencias de los sabios, los hechos gloriosos, los ejemplos de virtud, las invenciones, los geroglíficos, los emblemas, el arte poético, la horticultura, los alimentos y vestidos, las sibilas, etc., etc.. En el plan de 1832 se advierte que para responder á las necesidades del tiempo se hacía preciso agregar á los estudios antiguos las matemáticas, la física y la lengua materna.

Studia superiora.

Los estudios superiores comprenden un curso de filosofía de dos ó tres años y otro de teología de cuatro años.

Curso de Filosofía. *El profesor de filosofía* debe ajustarse esencialmente á Aristóteles en cuanto no sea contrario á la religión. El primer año enseñará la lógica de Aristóteles; en la segunda explicará los libros de *Cœlo*, el primer libro de *Generatione*, los libros *de Anima* y la metafísica.

Con el profesor de filosofía habrá dos profesores auxiliares, uno de *moral* que explicará la Ética de Aristóteles, y otro de *matemáticas* que enseñará la física, los elementos de Euclides y nociones de Geografía.

Curso de Teología. Este curso se divide en cuatro partes, que deben confiarse á cuatro profesores:

El profesor de la Sagrada Escritura debe dar á conocer la Biblia, ateniéndose á la Vulgata, sin recurrir al original hebreo ó griego más que cuando sea absolutamente necesario, ni mencionar las otras versiones más que en lo que sean favorables á la Vulgata, ni detenerse en las interpretaciones de los rabinos, en la cronología ni en la geografía sagrada.

El profesor de hebreo enseñará los elementos de la lengua hebraica, y leerá los libros fáciles del Antiguo Testamento.

El profesor de teología escolástica seguirá á Santo Tomás, el doctor de la orden, no limitándose á exponer sus opiniones, sino que debe defenderlas.

El profesor de casuística explicará casi exclusivamente los sacramentos y los deberes de los hombres, porque su misión se reduce á formar buenos y hábiles pastores de la Iglesia.

Por autorización especial del papa Julio III, los jesuitas pueden conferir los grados de licenciado y doctor.

Veamos ahora el carácter religioso y educativo que revisten los establecimientos de los jesuitas, y cuáles son las principales reglas de disciplina que observan.

La religión, dice el plan de estudios, ha de ser la base y la cúspide, el centro y el alma de todo estudio y de toda educación. Es preciso que los jóvenes hagan progresos, ante todo en el conocimiento de su Criador y de su Salvador, y que mejoren su condición moral á medida que su inteligencia se desarrolle. El maestro debe ser el ejemplo de los discípulos, cuidará de no darles jamás motivo de escándalo, rogará por ellos y los recomendará con gran confianza á la Santísima Virgen y á los santos patronos de la juventud, á San José, á Santa Catalina, á San Casiano, San Nicolás, San Ignacio, San Estanislao, etc. Se cultivará la humildad que persigue, no la gloria del mundo sino la gloria de Dios. La voluntad de todos se identificará con la voluntad del *Superior* (1), que debe ser respetada y seguida por todos como la voluntad de Jesucristo. El maestro cuidará de que los discípulos lean, reciten y hagan mentalmente oración. El discípulo que falte á sus deberes religiosos debe ser castigado, ya teniéndole por algún tiempo en oración, ya obligándole á oír dos misas en

(1) El general de la Orden.

días de fiesta. Por el contrario, deben ser elogiados en presencia de sus compañeros los que más se distinguen por su recogimiento.

Entre los medios propios para impulsar á los discípulos por la senda del deber, los jesuitas dan la preferencia á la *emulación*, la *acusación* y los *castigos*. El que sabe excitar la emulación, dice el plan de estudios, ha encontrado el auxiliar más poderoso para trasmitir su enseñanza. Aprecie el maestro en lo mucho que vale este precioso auxiliar y utilícelo de la manera más conveniente. La emulación despierta y desarrolla todas las fuerzas del hombre; y para sostenerla, será neccsario que cada discípulo tenga un rival á quien sobrepujar ó acusar. Nada es más honroso que aventajar á uncondiscípulo, ni tan afrentoso como quedarse detrás de él. Los premios se distribuirán con la mayor solemnidad posible entre los mejores alumnos, y éstos tendrán siempre fuera de la escuela el lugar de preferencia.

Otro de los castigos consiste en señalar asiento en un banco situado en un rincón de la escuela y destinado exclusivamente para los que cometen alguna falta. Los castigos corporales sólo se usan en los casos más graves, y su aplicación debe encomendarse á un corrector, que no es de la sociedad. Para conocer bien á los alumnos, la sociedad penetra en la vida íntima de los mismos. El director debe abrir todas las cartas que escriben y las que reciben.

Hecha esta breve exposición del plan de estudios y de los principios de educación de los jesuitas, nos detendremos por un momento en algunas reflexiones acerca de los puntos más esenciales.

Ya hemos visto la semejanza de los estudios de los jesuitas con el fondo de la enseñanza general del siglo XVI, y no insistiremos más ahora en la pobreza de los estudios matemáticos, en la aversión por la lengua materna, en la exagerada preocupación por los estudios clásicos, etcétera. La crítica que merecen estos estudios, conviene menos, sin embargo, á los jesuitas que á los pedagogos protestantes, porque al fin el latín es la lengua oficial del clero romano, y el lazo de unión entre los eclesiásticos católicos del mundo entero. El Breviario romano se lee en todos los países de la misma manera. El latín es también para los jesuitas un medio poderoso para conservar en la Iglesia católica la unidad de rito y de doctrina, lo cual compensa con largueza para ellos la falta que nosotros hallamos en esta lengua de no ser popular y de impedir que el pueblo pueda tomar parte con conocimiento en todos los actos del culto público.

Los estudios superiores de los jesuitas son lo que pueden y deben ser dado el fin religioso que se proponen. Si se comparan con los de los demás centros de enseñanza, admira la severa disciplina á que someten las inteligencias. La libertad de pensar de que se goza hoy generalmente en los estudios superiores, y de que tanto se abusa en verdad, no existe en las escuelas de los jesuitas. Hay una distancia inmensa del jesuita, que no se atreve á pensar ni obrar fuera del círculo de la enseñanza que recibe, y que debe ser un instrumento dócil de sus superiores, al

protestante que todo lo sondea y lo profundiza, aun á riesgo de perderse en los abismos del error y de la duda. El jesuita y el protestante siguen caminos bien distintos para llegar á la verdad. La severa disciplina á que se hallan sometidos los discípulos de los jesuitas es una consecuencia natural del principio que domina en la orden de que «la voluntad de todos debe identificarse con la del Superior, respetarse y ejecutarse como la voluntad de Jesucristo.» El sistema de los jesuitas condena toda independencia y toda libertad, no sólo fuera del catolicismo, sino en el seno mismo de la religión católica.

Reflexionando un momento sobre algunos de los medios disciplinarios que emplean los jesuitas para la educación, hay motivos para desconfiar de la bondad de sus resultados. Así, por ejemplo, cuando la falta de recogimiento en los ejercicios de piedad se castiga con nuevos y prolongados ejercicios de este género, se puede temer con fundamento que el alumno llegue á mirar con indiferencia las cosas más sagradas, ó bien á contentarse con un culto puramente exterior.

Y si peligroso es castigar á un discípulo recargando los deberes religiosos que debe cumplir, son más peligrosas todavía las alabanzas como premio de su fervor religioso por el riesgo que se corre de provocar la hipocresa y de herir con imprudentes elogios los sublimes sentimientos que constituyen la piedad.

Los medios de emulación adoptados por los jesuitas para estimular la aplicación de los alumnos en el estudio de los diversos ramos de enseñanza pueden acogerse con mayor indulgencia, siquiera estos medios no se hallen tampoco exentos de inconvenientes, porque la emulación no puede considerarse en todo caso más que como el tutor que sostiene el débil tallo de la planta hasta que haya adquirido la suficiente consistencia para resistir los embates del viento. Lo que debe impulsar al cumplimiento de sus deberes, no es la esperanza de las recompensas y de la gloria, sino el amor al trabajo, el sentimiento del deber y el temor de Dios. El mártir que sacrifica honores, fortuna, patria, familia y hasta la propia vida por mantenerse fiel á sus convicciones nos muestra al hombre obrando bajo el imperio de la más alta de todas las virtudes: la obediencia á Dios, á su conciencia y á sus deberes. La educación bien entendida exige, pues, que procuremos desarrollar en el niño esta virtud, para que lo sostenga más tarde, cuando en vez de medios de emulación no encuentre á su paso por el mundo más que obstáculos y contrariedades que sólo pueden dominarse con el auxilio del sentimiento del deber.

Comprendemos que virtud tan excelente, á cuya posesión todos debemos aspirar, no es natural en el corazón del niño, y que si bien debe esperarse su desarrollo bajo la influencia de una sabia educación, conviene recurrir entre tanto á una acertada disciplina que obligue, y á la emulación que excita y ayuda. Por esto no combatimos el uso, sino el abuso de los medios de emulación, los cuales deben emplearse con gran prudencia, y suprimirse á medida que el niño adquiere gusto por el estudio y que trasluce los deberes que la religión y la moral le imponen

en este punto. Algunas ligeras muestras de consideración y ciertas preferencias en los primeros años de la vida escolar son medios de emulación suficientes según acredita la experiencia. El elogio de los talentos y de los progresos de los alumnos debe hacerse privadamente y con moderación si no se quiere excitar el orgullo. Nosotros suprimiríamos los premios y las menciones honoríficas para evitar la envidia y el desaliento de los débiles. Podríamos citar clases en las cuales no se emplea ningún medio especial de emulación, como no sea el que nace del placer del estudio y de la convicción de que se debe utilizar el tiempo para cumplir con el deber y para asegurar la felicidad. En estas clases los castigos son casi totalmente desconocidos, el celo por el estudio no deja nada que desear, y nadie sabe en ellas quién es el primero, ni quién el que mejor se conduce, porque allí una dulce amistad une todos los corazones, sin que esta amistad se vea nunca turbada por la rivalidad, por la envidia ni por el orgullo.

Según hemos visto anteriormente, en el sistema educativo de los jesuitas se considera como un deber de los alumnos denunciar las faltas que cometen los compañeros. Por más que este medio de educación haya merecido las más severas censuras, nos abstendremos de condenarlo en absoluto. Si se examinan con detenimiento los medios disciplinarios que la orden de los jesuitas tiene establecidos, se comprende que todos parten de un principio verdadero, y que en realidad no es el principio lo que repugna, sino la aplicación excesivamente rigorosa del mismo. En este caso se halla, por ejemplo, el principio disciplinario de que ahora nos ocupamos, y que no puede menos de aceptarse hasta cierto punto. En efecto, es indudable que el alumno á quien se encarga la vigilancia de una clase tiene el deber de denunciar las infracciones reglamentarias que se cometan; y entre este caso particular y el general no habrá más diferencia que la de ser un alumno solo ó todos á la vez vigilantes de la clase. En establecimiento donde la acusación entre compañeros se miraba con desprecio y con repugnancia, hemos visto á todos los alumnos de una clase levantarse para señalar á algún condiscípulo cuya falta pudiera redundar en desdoro de los demás. ¿Quién puede censurar en justicia esta acusación? Sería por otra parte bien difícil hallar un maestro que alguna vez no haya recurrido á sus discípulos para descubrir el autor de alguna falta cometida en clase. Así pues, la acusación entre compañeros no puede desecharse por completo; pero creemos á la vez que tampoco debe erigirse en sistema, ni extenderse á todas las faltas y travesuras de los alumnos de una clase; porque de hacerlo así, sembraríamos la desconfianza entre los niños, ahogaríamos su alegría, su sinceridad y su franqueza, destruiríamos los dulces lazos de la amistad y de la fraternidad, y debilitaríamos, en fin, el bello sentimiento de la caridad, que nos hace indulgentes para con las faltas y defectos de nuestro prójimo.

VI.

CARLOS BORROMEO.

El cardenal y arzobispo de Milán, Carlos Borromeo, nació en Arona (Piamonte) el 2 de Octubre de 1538 y murió en la misma ciudad el 3 de Noviembre de 1584, siendo canonizado en 1610 por Pablo V.

Elevado en 1560 á la dignidad de Cardenal, fundó en Roma una sociedad de hombres ilustrados que se reunían en su casa para tratar de varios asuntos científicos. Desde 1562 esta especie de academia no se ocupaba más que de cuestiones teológicas. Nombrado al poco tiempo arzobispo de Milán, Carlos Borromeo consagró toda su actividad á la instrucción. Inmediatamente después de su primer concilio provincial ordenó que todo cura, sin excepción, reuniese los niños todos los domingos para darles la enseñanza religiosa, excitando el celo de los sacerdotes en cumplimiento de este deber, que consideraba como uno de los más sagrados que tenían que llenar. Posteriormente fundó escuelas populares (primarias), escuelas para la clase media, escuelas para la nobleza, seminarios, casas de huérfanos y enseñanza superior, en una palabra, escuelas para todas las clases sociales y para todas las necesidades de la vida. El cardenal atendía con especial cuidado los establecimientos destinados á la formación de eclesiásticos, siendo el más célebre entre estos establecimientos el *Colegio Borromeo* que creó en Pavía, destinado particularmente para los estudiantes pobres, á los cuales se señalaba una pensión y se les educaba con una solicitud verdaderamente paternal para preservarlos de la corrupción que entonces reinaba entre los estudiantes. Para fomentar y regularizar la enseñanza, la dotó de ordenanzas y reglamentos relativos á la organización y dirección de las diversas escuelas de su diócesis, á la instrucción religiosa, á la propagación de libros buenos para el pueblo y para el clero, y á la fundación de bibliotecas para los establecimientos científicos.

El arzobispo de Milán dió naturalmente á las escuelas de su diócesis una base estrictamente eclesiastica; pero los funcionarios encargados de la enseñanza debían ser elegidos entre todas las personas de verdadera capacidad, eclesiásticos ó seglares, casados ó solteros, hombres ó mujeres. Al principio confió la dirección de sus establecimientos á los jesuitas; pero más tarde, por consejo de la orden, la encomendó á la *Congregación de la Hostia de San Ambrosio*, compuesta de eclesiásticos de su diócesis.

Por los siguientes preceptos, tomados de los estatutos escolares de la diócesis de Milán, se puede formar una idea del espíritu que el cardenal deseaba difundir en las escuelas.

1. En primer término debe exigirse del maestro que sea por su fé y por su conducta *luz del mundo.*

2. En segundo lugar debe estar poseido de amor á Dios y á su vocación, porque lo que se hace sin amor, no puede agradar á Dios.

3. Redimido de la muerte eterna por la preciosa sangre de Jesucristo, es necesario que vele incesantemente con verdadero celo por la salud de las almas que le están confiadas, preservándolas de la tibieza y de la indiferencia.

4. El maestro debe ser un modelo de caridad, regocijándose del bien de su prójimo, tomando parte en sus males y sufrimientos. Recibirá con amor á los niños y á los jóvenes que voluntariamente asistan á la escuela, y se esforzará en atraer á los demás por medio de la dulzura.

5. Conforme á la palabra de San Pablo, que quiere que los que enseñen estén revestidos de las dotes necesarias, los que se consagren á la enseñanza deberán saber bien lo que han de enseñar.

6. El maestro debe estar armado de paciencia para soportar las penas y fatigas de la escuela, los defectos de los niños, la malicia y la arrogancia de los mayores.

7. El maestro debe amoldarse á las ideas y á los carecteres de sus alumnos, haciéndose niño con los niños y débil con los débiles.

8. Por último, el maestro debe aspirar al más alto grado posible de perfección en el ejercicio de su cargo, y á crecer en amor á Dios y en celo por su gloria.

Para terminar, sólo añadiremos que el cardenal Borromeo es el autor del célebre Catecismo del concilio de Trento (Catechismus Tridentinus).

VII.

JOSE DE CALASANZ.

José de Calasanz, perteneciente á una familia noble, nació en Peralta (Aragón) el 11 de Setiembre de 1556. Su padre, D. Pedro, poseía muchos bienes, y satisfecho de las felices disposiciones que descubrió pronto en José, no omitió nada de cuanto pudiera hacerle la vida agradable. Deseaba que su hijo siguiese la carrera de las armas, pero éste la rehusó por falta de vocación, logrando que su padre lo mandase á estudiar á la Universidad de Lérida, donde en breve se distinguió, no sólo por sus adelantos en las ciencias, sinó también por la pureza de sus costumbres y por la saludable influencia que ejerció sobre sus condiscípulos. A la edad de diez y nueve años recibió el grado de doctor en derecho, que tampoco llenaba sus deseos, por cuanto sentía una vocación decidida por la carrera eclesiástica; y aunque no fuese del gusto de su padre, éste, cediendo á los ruegos de su esposa D.ª María, dió permiso á su hijo para pasar á Valencia á seguir los estudios de teología.

Allí le esperaba otra nueva prueba que podía comprometer grave-

mente el logro de sus deseos. Una joven viuda, con la cual tenía vínculos de parentesco, se apasionó vivamente de José y quiso disuadirle de sus estudios, ofreciéndole su mano y su corazón; pero José, fiel á su vocación, adoptó la prudente resolución de trasladarse á Alcalá para continuar sus estudios. Apenas recibió el grado de doctor en teologiá, su padre deseaba que volviese al seno de la familia, y sólo á fuerza de súplicas logró Calasanz el consentimiento para ordenarse.

La verdadera vocación viene del cielo, y una vez conocida, es necesario abandonarse á ella y seguirla. Calasanz amaba el retiro y la vida contemplativa; pero su arzobispo, comprendiendo que por las altas dotes que poseía estaba llamado á la vida activa, lo puso primero al frente de algunas parroquias y después le confió una misión más difícil de llenar. En los altos Pirineos había muchos pueblos donde cundía la desmoralización, y donde el olvido de Dios había llegado á ser habitual entre los fieles. Calasanz fué el designado por su arzobispo para curar tantos males, y aunque tuvo grandes dificultades que vencer, su incansable actividad, su amor y su fé produjeron un cambio saludable en las costumbres.

En recompensa de sus merecimientos el arzobispo lo nombró vicario general, pero Calasanz no había nacido para las dignidades, y aunque se encargó de las altas funciones que se le confiaban, no lo hizo sin gran repugnancia. Todo su deseo se cifraba en vivir en Roma al lado de la tumba de los Apóstoles, y en 1582 se trasladó á la capital del orbe católico. Al principio hizo allí una vida de devoción y de recogimiento; pero poco á poco fué volviendo á la vida activa, ejercitándose en obras de caridad que llevaba á cabo en el seno de las familias, en los conventos, en los hospitales, en las prisiones, etc., por cuyo medio pudo apreciar la gran desmoralización de la ciudad eterna. Calasanz no había podido ni imaginar siquiera, al abandonar su patria, que Roma encerrase tantos abismos de corrupción. Penetrado de que el mal provenía del abandono y de la vagancia en que se dejaba á los niños, no pensó ya más que en arbitrar remedios. Al efecto pidió auxilio á muchas personas, y no habiendo encontrado quién le secundara en tan santa empresa, se convenció de que debía comenzarla por sí mismo. En 1597 abrió una pobre escuela en un barrio del Tiber, y en la primera semana reunió cien niños, á los cuales no sólo daba instrucción, sinó también libros, vestidos y alimentos cuando las circunstancias lo reclamaban. A pesar de la oposición y de la crítica que se hizo á su generosa obra, las *escuelas piadosas*, que es el nombre que se les da, adquirieron tal desarrollo, que á los dos años fué preciso dotarlas de locales más espaciosos. Calasanz y sus auxiliares desplegaron tal celo, que después de terminar las clases acompañaban á sus discípulos á sus casas para evitar que hiciesen nada malo en la calle.

La fama de las escuelas piadosas se difundió por toda Italia y por otros países. Felipe III, rey de España, ofreció á Calasanz un obispado en su reino, pero lo rehusó. A consecuencia de quejas calumniosas, las

escuelas piadosas fueron objeto varias veces de una inspección seria y minuciosa en tiempo de Clemente VIII y de Pablo V. El resultado de estas visitas fué tan satisfactorio para dichas escuelas que Pablo V ofreció el capelo de Cardenal á Calasanz, el cual lo rehusó, como había rehusado otras dignidades. En 1614 Calasanz compró un palacio, en el que reunió mil doscientos alumnos. Por disposición de Jorge XV, los maestros de las escuelas piadosas, que en 1614 habían sido reunidos en congregación por Pablo V, quedaron constituidos en orden religiosa. Esta orden tomó gran incremento, y las escuelas piadosas, dirigidas por sus miembros, se multiplicaron en Italia, y hasta en Boemia y Polonia. Hé aquí algunas reglas que José de Calasanz, nombrado general de la orden, había formulado para gobierno de los maestros de las escuelas piadosas. En ellas se revela el espíritu que animaba á varón tan virtuoso.

1. Es menester que seáis padres en medio de vuestros alumnos, y que no trabajéis por una retribución, sinó por el Señor que habéis elegido por vuestra parte. La conciencia de haber hecho algún bien vale más que todos los tesoros del mundo.

2. No tenéis que dar cuenta solamente de vosotros mismos, sinó de la juventud que se os confía.

3. Tal maestro, tales discípulos. Considerad bien vuestra misión, porque la vida temporal y eterna de la juventud encomendada á vuestro cuidado está en vuestras manos. Ella os bendecirá ú os maldecirá aquí y más allá de la tumba. ¡Desgraciado del que escandaliza, y del seductor que abusa de la confianza de la juventud, que emponzoña su alma y la convierte en instrumento del pecado!

4. No sólo habéis de trabajar para cultivar vuestra inteligencia, sinó para hacer progresos en la vida espiritual. Sin la mortificación del cuerpo no es posible la vida del Espíritu. El que quiera servir al Señor ha de tener dominio sobre sus pasiones.

5. La malicia hace indigno al eclesiástico. El que busca una mesa regalada y un blando lecho se hace carnal, debiendo ser espiritual.

6. Un eclesiástico que nada haya hecho por el Señor no podrá morir en paz.

Las escuelas piadosas progresaron mientras las animó el espíritu de su fundador; pero tan pronto como éste desapareció vinieron á ser como un cuerpo sin alma. Aun en vida de Calasanz se introdujo la división en la orden hasta tal punto que dos de sus miembros no vacilaron en acusar de incapacidad á su general, anciano de ochenta y seis años, que hubo de comparecer ante el tribunal de la inquisición, y aunque nada resultó que pudiera desfavorecerle, fué primero declarado suspenso y después destituido de sus funciones, que se encomendaron á uno de sus adversarios. Desde aquel momento la decadencia de las escuelas piadosas fué mayor cada día hasta 1646, en que la orden se declaró abolida por Inocencio X.

Salasanz sobrellevó con ejemplar resignación tan amargas pruebas, sin tener nunca más que oraciones y lágrimas para sus contrarios.

Murió en 25 de Agosto de 1648 á la edad de noventa y dos años, siendo beatificado en 1748 por Benito XIV, y canonizado en 1767 por Clemente XII.

VIII.

PORT-ROYAL.

Port-Royal no es ni una orden religiosa ni una secta, y sí una agrupación de solitarios ilustrados, en su mayoría seglares, que se entregaban en el retiro al estudio, á la enseñanza y á ejercicios de piedad.

Antes de llegar á ser una escuela de hombres piadosos é instruidos, Port-Royal había sido un convento de mujeres, fundado en 1204 cerca de Chevreure á 12 Km. S. O. de París.

En 1626 el edificio no tenía la extensión suficiente para las 80 religiosas que había en él, y que se trasladaron á París, donde está hoy el Hospicio de la Maternidad.

En 1636 llegó á Port-Royal el abate San Cyrau, que se instaló en el antiguo convento con otros célebres colegas, á los cuales se ha dado el nombre de los solitarios de Port-Royal, entre los cuales mencionaremos los hermanos Arnauld, Lemaittre, Sacy Sericourt, Lancelot, Nicole, Fontaine y Tillemoset.

Saint-Cyrau, director espiritual de Port-Royal, era discípulo y amigo de Jansenio, doctor y profesor de teología y obispo de Ipres desde 1636. Jansenio (1585-1638), admirador y discípulo ferviente de San Agustín, se inspiró en las obras de este célebre padre de la Iglesia para componer su libro titulado *Augustinus*, en el cual se ocupa principalmente de la corrupción natural del hombre, del dogma de la gracia y de la doctrina de la predestinación. Jansenio y Saint-Cyrau, perfectamente de acuerdo en materias religiosas y teológicas, trabajaron sin descanso para extender sus principios. El primero se consagró al efecto á la enseñanza científica, y el segundo á la difusión de las doctrinas.

De esta unidad de vida y de principios entre Jansenio y Saint-Cyrau nació el nombre de *Jansenistas* dado á los solitarios de Port-Royal y á todos sus partidarios. Jansenio fué considerado como jefe de esta escuela.

Desde el principio, Jansenio y sus adeptos se declararon adversarios de los jesuitas, que tenían entonces gran influencia en Francia; pero la guerra entre unos y otros no estalló hasta la aparición del ya citado libro *Augustinus* y el de *La Comunión Frecuente*, publicado por Arnauld, calcada en las doctrinas del obispo de Ipres. En 1653 fueron condenadas en Roma cinco proposiciones de Jansenio, y Arnauld lo fué en 1656 por la Sorbona, quedando borrado de la lista de los doctores. Acontecía todo esto en la época misma en que Pascal se afiliaba á los jansenistas y escribía sus famosas *Provinciales*. Los religiosos que rehusaron suscribir la

condenación de las doctrinas de Jansenio fueron expulsados de los conventos.

En 1669 los dos monasterios de París y de Port-Royal, que no habían tenido hasta entonces más que una sola administración, quedaron separados y sus bienes distribuidos, y por último, no pudiendo lograr que ambas comunidades abjurasen de sus ideas jansenistas, se dispuso y realizó en 1708, primero la supresión de los dos conventos y luego su demolición.

Después de esta breve exposición histórica, procede que digamos ahora algo de lo que concierne propiamente á la pedagogía.

Los solitarios de Port-Royal, para hacer competencia á los jesuitas, sus adversarios, fundaron con el nombre de *pequeñas escuelas* varios establecimientos de educación, primero en el mismo Port-Royal y después en las Granjas, en Chevrens, en Chesnai y en otros puntos. Estas escuelas subsistieron hasta 1660, siendo sus principales maestros Lancelot, el gramático de Port-Royal; Nicole, el moralista Guyot y Coustel. Sus más célebres discípulos fueron Fossé, Bignón, Harlay y sobre todo Racine.

La pedagogía racional debe adelantos verdaderos á los establecimientos de que tratamos, como lo prueba entre otros datos el método de lectura llamado de *Port-Royal*, porque fué inventado allí, método que daba á las consonantes su valor eufónico, y por el cual se obtuvieron inmensos progresos en tan difícil enseñanza.

También debe notarse que en las citadas escuelas se empezaba por la lectura del francés y no por latín, como se hacía en las demás, pudiéndose decir, por tanto, que Port-Royal creó la escuela francesa propiamente dicha. Lancelot fué sin duda entre todos los colegas el que más se distinguió en esta saludable revolución pedagógica. En 1644 publicó un *Nuevo Método para aprender fácilmente la lengua latina*. Y era nuevo en efecto, no sólo por su contenido sinó por la marcha que trazaba á esta enseñanza, y porque estaba escrito en francés y no en latín como se usaba entonces todavía. En francés también publicó en 1655 un *Nuevo Método para aprender la lengua griega;* en 1860, otro para la lengua italiana, y otro para la lengua española. Su última obra fué la célebre *Gramática general razonada*, destinada esencialmente á la enseñanza del francés. Arnault y Nicole cooperaron sin duda á la composición de estas obras y de la *Lógica* de Port-Royal, libro clásico que apareció en 1661.

Por mucho que se hayan perfeccionado después los mètodos, dice Burnier, (1) en el fondo discrepan poco de los que se plantearon ya en Port-Royal, cuyas escuelas simplificaron el estudio, haciéndolo interesante, sin convertirlo en un juego pueril. Entendían aquellos distinguidos maestros que no debe confiarse nada á la memoria sin haberlo comprendido antes los discípulos; que no se deben admitir más que ideas perfectamente claras y distintas; que conviene economizar los preceptos y practicar en cambio muchos ejercicios; que interesa más el conocimiento de las cosas que atender sólo á las palabras; y en una palabra, habían

comprendido cómo se llega al desarrollo del pensamiento y de las facultades del alma por medio del estudio.

La célebre sociedad de pedagogos que nos ocupa ha difundido, pues, por el mundo ideas y principios verdaderamente fecundos, de los cuales ha sido luego fácil deducir consecuencias.

Bajo el punto de vista educativo propiamente dicho, los solitarios de Port-Royal parten de principios que estan en harmonía con las ideas religiosas. Para ellos, el niño, á pesar de la *gracia del bautismo*, que se pierde de hecho cuando llega á la edad de la razón, está interiormente inficcionado por el mal, rodeado exteriormente por el mismo y sometido á los sentidos, á los primeros deseos y á la concupiscencia.

Para preservar á los niños del mal, los maestros de Port-Royal no los perdían nunca de vista de día ni de noche. Vigilábanles sin cesar á fin de impedir que su alma experimentase impresiones perniciosas. Sin embargo, como había necesidad de que conociesen el mal, del cual se les quería precaver, y como no era posible por otra parte que lo ignorasen por completo, mostrábaseles á través de los preceptos del evangelio á fin de que lo rechazaran con horror.

Por provechosa que fuese la esquisita vigilancia que se ejercía sobre los discípulos, y por mucho que contribuyesen al perfeccionamiento de estos las excelentes lecciones morales y religiosas que á la vez recibían, los maestros de Port-Royal fiaban más todavía en el poder de la gracia, fundamento principal de su sistema de educación, como lo era de su teología y de su piedad. Penetrados de la eficacia de esta gracia saludable, los jansenistas no desesperaban jamás de sus discípulos, y su disciplina, que según el concepto que tenían del hombre debiera haber sido muy austera, no se resentía ciertamente de dureza ni demostraba la más leve impaciencia. Saint-Cyrau reducía á tres cosas lo que debía hacerse con los niños: hablar poco, tolerarles mucho y orar más todavía.

Las lecciones para los alumnos menores de 12 años versaban sobre historia sagrada, geografía y cálculo y se presentaban bajo una forma sencilla y amena, procurando siempre desarrollar la inteligencia de los niños sin fatigarla Aunque se tuviese establecida la hora correspondiente para cada clase de ejercicios, alterábase, sin embargo, cuando así convenía. Desde la edad de 12 años empezaban formalmente los estudios.

En invierno, cuando el tiempo lo permitía, los maestros solían dar las lecciones al aire libre, paseando con los discípulos. En verano la clase tenía casi siempre lugar á la sombra de algunos árboles, á la orilla de algún arroyo ó en algún otro sitio agradable del campo. Explicábaseles algo de Homero y de Virgilio y se hacían comentarios sobre Cicerón, Aristóteles, Platón y los Padres de la Iglesia. El ejemplo de los maestros, las lecciones familiares que les oían y todo cuanto les rodeaba, contribuía á inspirar á aquellos jóvenes el gusto de lo verdadero y de lo bello.

En Port-Royal de París las religiosas se ocupaban de la educación de las niñas con un criterio análogo al que presidía la educación de los ni-

ños, si bien se hacían, como es consiguiente, las modificaciones que convenían á la naturaleza de la mujer y á la vida del convento. El *reglamento* redactado en 1657 por Mad. Pascal para la educación de las discípulas, acredita no solamente la identidad de criterio en que se inspiraban todas aquellas escuelas, sino también las eminentes dotes morales é intelectuales de la hermana del gran Pascal. Los que deseen conocer aquel interesante reglamento pueden consultar la edición publicada por Faugere. Por nuestra parte nos limitaremos á entresacar dos reglas que son verdaderamente características.

«Se recomienda, dice, á las discípulas sobre todo que no digan nunca nada contra caridad, y que eviten pronunciar no sólo toda palabra que dicha contra ellas por cualquier compañera hubiera de parecerles mal, sinó también las que deban reprocharse por lo que son en sí.»

Es justo que admiremos la bondad de semejante precepto; pero á la vez entendemos que su exacta observancia perjudicaría bastante á la espontaneidad natural de la niñez. En la ruda educación de nuestras escuelas públicas, cierto que las niñas se dicen con frecuencia verdades que se avienen mal con la caridad; pero no podríamos condenar en absoluto ésto, que bajo cierto punto de vista ha de influir en el perfeccionamiento. El continuo choque es precisamente lo que suaviza las asperezas del tosco canto rodado que sigue la corriente del río.

«Las niñas, dice en otro lugar, deben evitar toda suerte de familiaridades y de caricias recíprocas.»

Esta prohibición revela, más aún que la anterior, la severidad de la educación de Port-Royal; pero nosotros, muy al contrario que aquellas rígidas maestras, vemos con verdadero placer esas muestras de amistad y de ternura entre las niñas.

De todos modos, si bien los cuidados educativos son exagerados, no podremos negar el amor que las religiosas de Port-Royal profesaban á sus discípulas, ni la tierna solicitud con que velaban por todo lo que pudiera anticipar su desarrollo moral y religioso.

Los datos que preceden bastan, si no para exponer, al menos para caracterizar la obra pedagógica de Port-Royal, cuyo fin trágico y prematuro fué verdaderzmente sensible. Persiguiendo á los protestantes y ahogando el jansenismo, Luis XIV privó al cristianismo en Francia de su fuerza y de su libertad y abrió el camino á la incredulidad del siglo XVIII. En los últimos tiempos, sabios tan distinguidos como Cousín, Fangene, Vinet y particularmente Saint-Beuve han llamado la atención del pueblo francés acerca de la interesante historia de Port-Royal, historia por desgracia demasiado olvidada, y que encierra altas enseñanzas bajo el punto de vista literario, filosófico, religioso y pedagógico. Si Francia hubiera sabido aprovecharse de lo que en el terreno de la pedagogía le había legado Port-Royal, hace dos siglos que estaría más adelantada. Casi todo el siglo XVIII y una buena parte del XIX se han perdido para esta nación en estériles teorías filosóficas y políticas, y sólo merced á la aparición de algunas buenas obras pedagógicas en los últimos años, ha

podido reanudarse el hilo de los adelantos, en mal hora roto por Luis XIV.

Quédanos que hablar todavía de tres hombres célebres que han proseguido algunas de las excelentes tradiciones de Port Royal, con las cuales se identificaron sin duda por la fraternidad de sentimientos y de principios que el espíritu de Dios establece entre todos los hombres verdaderamente piadosos.

IX.

JUAN BAUTISTA DE LA SALA

fundador de la orden de los Hermanos de las escuelas cristianas y gratuitas.

La orden de los Hermanos de las escuelas cristianas, que dirige todavía en Francia de cuatro á cinco mil escuelas con más de 300.000 alumnos, tuvo por fundador á J. B. de La Sala, á cuya abnegación y perseverancia debe los mayores beneficios la enseñanza.

J. B. de La Sala nació en Reims en 30 de Abril de 1651, y desde muy joven se distinguió por su piedad y por sus progresos en el estudio. A la edad de 11 años recibió la tonsura, estudiando posteriormente la teología en París en el seminario de San Sulpicio, donde tuvo por condiscípulo al piadoso Fenelón.

A su regreso á Reims adoptó la resolución de renunciar al mundo y de consagrarse por completo á la educación de la juventud. Faltaban en esta época en Francia maestros para las escuelas populares; pues, si bien algunos celosos eclesiásticos habían fundado escuelas aisladas, y hasta intentado la creación de una escuela normal, todos los ensayos de este género carecían de la consistencia necesaria, y apenas dieron ningún resultado. Estaba sin duda reservado al abate La Sala dar un impulso eficaz y duradero á esta importante obra. En 1679 abrió en Reims la primera escuela de niños, auxiliado por Niel, á cuyo celo y actividad se debieron los rápidos progresos que desde luego hizo tal establecimiento; pero tropezaron pronto con grandes dificultades económicas. Por otra parte, la generosa empresa que habían acometido carecía de una organización seria, y cada cual obraba según su propia inspiración. Niel se ausentó al fin de Reims con el propósito de fundar en otra parte nuevas escuelas, y entonces La Sala, para reanudar el hilo de su obra, se decidió á reunir en su propia casa á los maestros después de las horas de escuela para tratar de los asuntos concernientes á la misma, y su influencia se hizo sentir pronto y de una manera favorable en la enseñanza. Alentado por el buen éxito de este primer paso, se decidió á tener en su casa á los maestros, por cuyo medio pudo someterlos á una regla fija y dirigirlos según su deseo. El infatigable Niel establecía entre tanto otro noviciado en Rethel.

Nuevas dificultades vinieron á entorpecer el plan de La Sala: los maestros comenzaron á quejarse de su penosa vida, arguyendo al Superior que era más fácil predicar la abnegación que practicarla. La Sala sintió tanto esta amarga censura, que vendió todos sus bienes por cuarenta ó cincuenta mil pesetas, distribuyéndolas entre los pobres. En seguida se puso al frente de sus hermanos, y comenzó á participar con éstos de las penas de la enseñanza y de las privaciones de la pobreza. Desde entonces no fué ya posible la murmuración contra La Sala, cuyos consejos y enseñanzas adquirieron una fuerza irresistible con el ejemplo. De todas partes concurrían á su escuela jóvenes que abandonaban estudios, placeres y fortuna para compartir con La Sala sus generosos sacrificios, y los hermanos tomaron la resolución de hacer votos temporales de *estabilidad* y *obediencia*, y de vestir todos de la misma manera, haciendo por lo demás una vida tan penosa, que muchos no pudieron soportarla, muriendo en la flor de su edad.

La reputación de La Sala se extendió cada dia más, siendo muchas las personas que desde lejos iban á Reims sin más objeto que conocer á este hombre extraordinario. Cansado de recibir tantas consideraciones, se retiró por algún tiempo á un convento, rogando á sus compañeros que eligiesen de entre ellos un superior que lo reemplazase; pero la autoridad eclesiástica se opuso á ésto, viéndose, en consecuencia, La Sala obligado á continuar desempeñando sus funciones. En esta época comenzó á recibir jóvenes campesinos, que preparó convenientemente para el ejercicio del magisterio de las aldeas.

En 1688, después de repetidas invitaciones se trasladó París para fundar escuelas, en cuya empresa fué poco afortunado, porque los maestros laicos, considérando comprometido su porvenir, se conjuraron contra los hermanos, los calumniaron y les hicieron tan cruda guerra, que hubieron al fin de alejarse de allí. Tras de este contratiempo sobrevinieron otras duras pruebas, que habrían desalentado á cualquiera; pero La Sala, lejos de dejarse abatir, llamó á su lado á sus más fieles compañeros, Viort y Drolin, é hizo, en unión con ellos, voto solemne *de sostener las escuelas cristianas y gratuitas aunque se quedaran solos en la asociación y aunque tuvieran que mendigar de puerta en puerta y vivir á pan y agua.*

Hecho este voto, La Sala se estableció en Vaugirard, cerca de París, en una miserable vivienda, donde recogió á los hermanos enfermos, reunió á los demás y creó un noviciado. Sería difícil describir las privaciones que los hermanos tuvieron que sufrir en aquel pobre alojamiento, donde tenían por muebles algunos bancos viejos y por vestidos algunos arapos miserables. Allí no se encendía el fuego, ni se veían nunca en la mesa otros manjares que las limosnas de los sacerdotes y de los conventos. A pesar de tanta desnudez y tanta pobreza, todos los días se presentaban jóvenes solicitando su admisión, y el establecimiento reunió en breve sobre cuarenta novicios. Como el local era estrecho para contener tan numerosa familia, y como por otra parte distaba bastante de París, La Sala alquirió otro más espacioso cerca de la capital, desde el que podía velar mejor por las escuelas que en ella había abierto.

La obra de La Sala pareció adquirir nueva vida. En 1700 redactó una regla para los directores de las casas que se habían fundado, y envió á Roma dos hermanos para que trasplantasen allí las escuelas gratuitas, permaneciendo uno de ellos en aquella ciudad por espacio de 26 años en medio de las mayores privaciones.

La Sala no se vió todavía exento de nuevas pruebas y persecuciones; antes llegó el caso de verse suspendido en el ejercicio de sus funciones y reemplazado por otro superior á causa de las intrigas de que fué objeto. La Sala continuó siendo, sin embargo, el alma de las escuelas cristianas, y repuesto al fin en su cargo tomó otra vez las riendas de la institución.

En diferentes ocasiones había intentado ser sustituido por un seglar para que continuase la obra por él comenzada sin poderlo conseguir hasta el año 1717, en cuya fecha, los hermanos reunidos, dieron su voto á Barthelemy, el más virtuoso de todos ellos. Entonces creyó La Sala terminada su misión, manifestando que no quería vivir más que para llorar sus pecados hasta el fin de su existencia. Aun le tenía reservada la desgracia algunas otras amarguras, pero todo lo sufrió con resignación cristiana hasta su muerte, acaecida en Viernes Santo de 1719.

El hermano que se había establecido en Roma obtuvo del Papa en 1724 la aprobación de las escuelas cristianas y gratuitas, y en el mismo año Luis XV otorgó á estas escuelas una patente que les aseguraba la protección del Estado. La revolución francesa abolió esa orden como todas las demás, y Napoleón la restableció en 1808. Por último, en 1840, Gregorio XVI declaró *Venerable* al fundador de las escuelas cristianas, cuyo número excede de 4.000 al presente.

Prescindiendo de las reglas que fijan la organización y régimen de la orden, réstanos únicamente decir algo acerca de sus escuelas consideradas bajo el punto de vista pedagógico.

Los hermanos de las escuelas cristianas se ocupan de la educación de los niños de las clases medias y especialmente de los pobres. Además de las escuelas primarias pueden establecer también escuelas de aprendices de obreros y artesanos é instruir á los presos; pero les está prohibida la enseñanza media y superior. El latín se halla proscrito en la orden; y si alguno lo sabe al entrar en ella, debe conducirse como si lo ignorase (de aquí el nombre de *ignorantinos* que se les ha dado por ironía). Esta proscripción del latín tiene por objeto impedir que los hermanos traspasen los límites de la instrucción primaria, y que en la enseñanza se haga uso de otra lengua que la materna.

Cada escuela se divide en dos clases, una inferior y otra superior, que se encomiendan á dos hermanos separadamente. En cada clase hay un crucifijo, las imágenes de la Virgen, de San José y San Nicolás, el retrato de J. B. de La Sala y cuadros donde están impresas las reglas de conducta más esenciales. En general, en estas escuelas reina el mayor orden y limpieza. Las órdenes se comunican con un timbre, y según las señales que con él se hacen, los alumnos escuchan, se levantan, se sientan, se arrodillan, leen, escriben, etc.

La enseñanza comprende la lectura, la gramática y ortografía, la caligrafía, el dibujo artístico y geométrico, la geografía, el cálculo de los números enteros y fraccionarios y la religión. Las instrucciones destinadas á estas escuelas determinan los métodos de enseñanza, y los maestros no deben cambiarlos. La estabilidad absoluta del método debe ser poco favorable para los progresos de la enseñanza, pero en cambio la preserva de los extravíos á que se halla expuesta cuando el método se altera caprichosamente.

Las instrucciones relativas á los maestros contienen reglas que deben meditar y apropiarse todos los encargados de la enseñanza. He aquí algunas de estas reglas:

«La abnegación y la humildad son las principales virtudes del maestro.—No se hace bien más que lo que se hace voluntariamente, y no se hace voluntariamente más que lo que se considera de alguna importancia. Si el maestro tiene una alta idea de la escuela, se esforzará para adquirir los conocimientos que le son necesarios para llenar los deberes de su cargo, y tendrá por el mayor de los honores de que pudiera gozar haber sido llamado á trabajar en provecho de la humanidad, á imitación de Jesucristo.—El Salvador de los hombres es su más perfecto modelo. Considere el amor que profesaba á los niños cuando decía á sus discípulos: «Dejadlos que se acerquen á mí, y no les impidáis el paso, porque el reino de los cielos será para los que se parezcan á ellos.»- -La fé debe enseñar al maestro que no hay misión más bella que la de conducir los niños de modo que se aproximen al Redentor, instruirlos, grabar en su corazón las palabras de Jesucristo, hacerlos dignos de su protección, de su bendición y de su gracia, y mostrarles el camino que lleva directamente al cielo. Jesucristo confia los niños á los maestros para que velen por su inocencia, para que los instruyan en los misterios de su vida y de su muerte.»

Las mismas instrucciones enumeran los trece defectos de que debe guardarse el maestro, á saber· 1.º La manía de hablar mucho. 2.º La excesiva vivacidad ó impetuosidad. 3.º La ligereza. 4.º La precipitación. 5.º La dureza. 6.º La cólera. 7.º La parcialidad. 8.º La apatía y la pereza. 9.º La laxitud y el mal humor. 10.º La familiaridad y la burla. 11.º La inconstancia. 12.º La irreflexión. 13.º La pérdida de tiempo.

«Nada es tan importante para el maestro, dicen las instrucciones, como observarse á sí mismo durante la enseñanza, porque el maestro tiene tantos observadores como alumnos, y estos reciben y conservan todas las impresiones que su conducta produce en ellos. Cada palabra que pronuncia debe ser una instrucción, cada paso que da y cada acto que ejecuta, un ejemplo.»

Tales, en resúmen, la vida y la obra de J. B. de la Sala; vida llena de fé, de generosidad, y obra impregnada de paciencia y de amor. Bajo este punto de vista es instructivo y puede servir de saludable estímulo el estudio de que acabamos de ocuparnos.

X.

FENELÓN.

Fenelón (Francisco Salignac de la Motte), uno de los más ilustres escritores franceses, puede contarse á la vez en el número de los pedagogos más distinguidos, ya por razón de sus obras, ya por las importantes funciones que desempeñó como educador. Este ingenio bellísimo que produjo la Francia entre los Bossuets, los Fleuris y los demás sabios del siglo XVII, nació en 6 de Agosto de 1651 en el castillo de Fenelón en Perigord. Fué educado con gran esmero, y apenas salió de la infancia dió pruebas de lo que en algún tiempo debía ser. Los preceptores le amaron por su aplicación y por su ingenio, pero mucho más por su carácter y por sus costumbres. Sobresalía Fenelón en sus estudios sobre todos los jóvenes de su tiempo, manejaba admirablemente los autores del siglo de Augusto y poseía con perfección las tenguas latina, griega y algunas de las modernas. Cuando se vió su determinación de seguir la carrera eclesiástica, llamóle su tío, el marqués de Fenelón, á París para que concluyese el curso de filosofía y teología en el Seminario de San Sulpicio. Tenía entonces 15 años, y ya predicaba en medio de un numeroso concurso con tanta claridad y energía que su fama se extendió por toda la Francia. Sus raros talentos y su gran piedad lo llamaron pronto á desempeñar las funciones más importantes y delicadas. Por espacio de diez años se dedicó particularmente á la enseñanza de los jóvenes que habían abjurado la religión reformada (Nuevas católicas), y tan noble tarea le sugirió el pensamiento de dar á luz su primera obra *Tratado de la educación de las niñas*, dedicando á la duquesa de Beauvillers, madre piadosa y sabia de una numerosa familia, esta obra maestra que en vano quiso oscurecer el autor del *Emilio*.

Luís XIV, que no tenía motivo de arrepentirse de haber confiado á Fenelón misiones difíciles y delicadas, se hallaba vivamente preocupado por la educación de su nieto, llamado á regir un día los destinos de la nación. Había nombrado ayo á Beauvillers, y éste propuso á su amigo Fenelón por preceptor del joven príncipe, quedando ambos encargados de su educación. Fenelón llegó á concebir la esperanza de poder formar un rey que labrase la felicidad de sus súbditos, y con este objeto, su primer cuidado fué el de destruir con un arte admirable todo germen peligroso que la naturaleza y el sentimiento prematuro del poder pudieran haber engendrado en el corazón del príncipe. Esta educación, de la cual quedan inmortales vestigios en algunos escritos de Fenelón, parece la obra maestra de un ingenio que se había consagrado al bien de los hombres. Gracias á la influencia de la esmerada educación religiosa y á la sólida instrucción que se dió al príncipe, unidas á la dulzura y bene-

volencia de Fenelón, á su firmeza inquebrantable y á su conducta ejemplar, el joven príncipe, cuyo carácter voluntarioso y violento había inspirado ya tantas inquietudes, vino á ser otro hombre bajo la influencia de su preceptor. Un solo rasgo del ingenio de éste bastaría para demostrar la sabiduría con que sabía llenar sus funciones. En un acceso de mal humor, el príncipe dijo en cierta ocasión á su maestro: «Caballero, sé demasiado quién es V. y quién soy yo.» Fenelón no le replicó nada por el pronto; pero al siguiente día, aproximándose á su discípulo, que había ya recobrado la calma, le dijo en tono serio y tranquilo: «Sin duda recordaréis las palabras que me dirigisteis ayer, y el deber me obliga ahora á replicaros que ni sabéis quién soy yo ni quién sois vos. Si os imagináis ser más que yo, os engañáis, porque vuestro nacimiento no depende de vuestra voluntad, ni es consecuencia de vuestro mérito, y yo tengo más saber y más prudencia que vos. Hoy no sabéis más que lo que yo os he enseñado, y estoy además sobre vos por la autoridad que el rey vuestro padre me ha conferido. Por obedecerle me he encargado de la misión penosa, y á lo que parece ingrata también, de ser vuestro preceptor; pero puesto que creéis sin duda que yo debo considerarme dichoso por este encargo, vamos en seguida á presencia del rey para rogarle que me releve de este cometido y que os encomiende á otro preceptor.»

Esta declaración desconcertó al príncipe, que prorrumpió en lágrimas de arrepentimiento, rogando á su maestro que no le hiciese comparecer ante el rey. Sin embargo, Fenelón no le contestó, dejando á su discípulo por todo el día sumido en la duda de lo que resolvería al fin, y sólo cuando el temor y el arrepentimiento lo habían humillado lo suficiente, accedió á sus ruegos y al de otras personas que sirvieron de intercesoras.

En recompensa de estos desvelos, Fenelón fué nombrado arzobispo de Cambrai; pero la impresión furtiva de su *Telémaco*, que había escrito para enseñanza de su discípulo, le hizo perder la gracia de Luís XIV. En los últimos años de su vida sufrió también amargas pruebas. La *Explicación de las Máximas de los Santos*, escrita bajo la influencia de las ideas religiosas de la Señora de Guyón, lo arrastrò á una larga y empeñada polémica con Bossuet, que logró fuese condenada en Roma la obra de su antagonista. La muerte de su querido discípulo fué el último golpe que acabó de acibarar su existencia. Sólo la religión pudo sostener su alma en medio de tantas aflicciones, y alimentarla de esperanza hasta su muerte, ocurrida el 7 de Enero de 1715. Además del *Tratado de la Educación de las niñas* y del *Telémaco*, Fenelón escribió algunas otras obras de carácter educativo é instructivo, como *Fábulas, Cuentos*, el *Diálogo de los muertos* y los *Diálogos sobre la elocuencia*. A excepción de la primera y la última, estas obras se proponen esencialmente la educación de un príncipe, y tanto en su fondo moral como religioso, se hallan al abrigo de toda crítica, y atestiguan una gran sabiduría en el arte de gobernar los hombres. Revélase en ellas particularmente una tierna soli-

citud en favor del pueblo, el desprecio de la fastuosidad, del ocio y de la voluptuosidad de los palacios, y el homenaje más sincero al deber y al bien público. Podríase criticar á Fenelón haber ido demasiado lejos en su admiración por la vida campestre y en su desprecio á las grandezas; porque la verdad es que, si bien la simplicidad natural constituye un elemento de felicidad y un salvaguardia de la virtud, todas las posiciones sociales están expuestas y sujetas á penas, á vicios y á pruebas de todo género.

El *Tratado de la Educación de las niñas* es el libro en que Fenelón se ha ocupado más directamente de la educación. Como esta obra ha llegado ser clásica, ya por la perfección de su estilo, ya por la excelencia de las ideas que encierra, no podemos dispensarnos de hacer un estracto de ella, por breve que sea.

Tratado de la Educación de las niñas. (1)

1. «Las mujeres tienen deberes que cumplir que son el fundamento de la vida humana. Ellas son las que gobiernan y sostienen la casa, las que arreglan en detalle las cosas domésticas, y las que por consecuencia deciden de lo que toca más de cerca al género humano. Las mujeres tienen la parte principal en las buenas y en las malas costumbres de casi todo el mundo. Una mujer juiciosa, aplicada y religiosa es el alma de toda la familia. Por el contrario, la mala educación de las mujeres produce mayores males que la de los hombres, porque los desórdenes de éstos proceden de la mala educación que han recibido de sus madres y de las pasiones que otros les han inspirado en edad más avanzada.»

2. «La ignorancia de una hija produce las consecuencias más funestas. La ignorancia es causa suficiente para que una joven se astíe y no sepa de qué ocuparse inocentemente. Cuando llega á cierta edad sin ocuparse de cosas serias, ni adquiere gusto por el trabajo, ni éste llega á formar hábito, cayendo primero en la ociosidad y después en la pereza. «Faltándole ocupación, se acostumbra á dormir más de lo que necesita para la conservación de la salud, y este prolongado reposo enerva su actividad y sus fuerzas. De aquí procede también la afición perniciosa á las diversiones y espectáculos, la curiosidad indiscreta, la pasión por las novelas y por las historias de aventuras quiméricas, con las cuales va siempre mezclado un amor profano.»

3. «La educación de los niños debe comenzar desde muy temprano. «En la primera edad las impresiones se hacen más profundas.» No solo se puede dirigir desde los primeros años la atención de la niñez, sinó también inspirarle afición á lo bueno y aversión á lo malo. Se debe fortificar la salud por un régimen sencillo y bien estudiado, evitando enseñanzas prematuras y cuanto pueda servir de incentivo á las pasiones. Aunque no sea excelente el natural de un niño, basta que tenga regula-

(1) Cuando citemos palabras textuales del autor se pondrán entre comillas.

res disposiciones para hacerlo dócil, sufrido, alegre y tranquilo; pero si se descuida la primera edad, el cuerpo y el alma se subordinan al mal. Cuando los niños llegan á cierta edad conviene que todo lo que se les diga sirva para infundirles amor á la verdad; y en cuanto á la instrucción hay que contentarse con seguir paso á paso el desarrollo natural. Puesto que el niño experimenta la necesidad de observar, deberemos procurarle ocasiones para que ejercite la observación, responder á sus preguntas y satisfacer sus dudas. Por este medio se enriquece su inteligencia con un gran caudal de conocimientos sin las fatigas del estudio.» (1)

4. «Todos los niños revelan afición á las historietas y conviene sacar partido de esta disposición natural; sólo que, las historias que se les refieran han de ser instructivas. Las mejores son las que ofrece la Biblia, porque, aparte del interés que excitan, sirven de base á la religión.» «Sería necesario ignorar por completo lo esencial de la religión para desconocer que ésta es enteramente histórica. Aunque las historias bíblicas prolonguen al parecer la instrucción más de lo que conviene, en realidad la hacen más breve evitando la aridez de los catecismos, que están despojados de hechos; pero no por esto se debe intentar que los niños retengan estas historias, ni hacer de ellas lecciones formales, bastando que por su medio, á la vez que se deleita á los niños, se despierten sus sentimientos religiosos.»

5. «La enseñanza religiosa, aunque sea histórica, debe comenzar por la distinción entre el cuerpo y el alma y por el conocimiento de un Dios todopoderoso, criador y conservador del univerzo. De la superioridad del alma sobre el cuerpo se infiere la necesidad de adornarla con conocimientos y virtudes. Los niños deben comprender el destino del alma en la otra vida y la necesidad de la religión para llegar á la posesión de este destino.»

6. «En la educación de las niñas interesa mucho evitar que crezcan la molicie y que adquieran una timidez que las haga incapaces de conducirse con seguridad y con firmeza. También conviene reprimir los celos, los cumplidos exagerados, los rodeos artificiosos, las lágrimas voluntarias y todo sentimiento que revele afectación.»

7. «El deseo de agradar es natural en las jóvenes, y hay necesidad por tanto, de preservarlas de la vanidad, que produce las consecuencias más funestas. Los excesos de la vanidád redundan en daño de la economía, comprometen seriamente la pureza de las costumbres y el porvenir de las familias, y son causa de otros males incalculables.»

8. «El gobierno de una casa y la educación de los propios hijos son principales deberes que incumben á las mujeres, y para poderlos cumplir acertadamente necesitan muchos conocimientos, experiencia y sabiduría. Los padres deben habituar á sus hijas desde luego al arreglo de

(1) *Dejar obrar á la naturaleza* fué más tarde el principio en que descansaba la pedagogía de Rousseau.

Instruir deleitando fué la divisa de Basedow y de su escuela.

la casa, y cuando llegan á cierta edad, confiarles ciertas ocupaciones domésticas en relación con sus capacidades. Los conocimientos más necesarios para la mujer son: Lectura y escritura correctas, la práctica de las cuatro primeras reglas de la aritmética y la contabilidad doméstica. También convendría que conociese las reglas fundamentales de la justicia y de la administración civil. Las que poseen haciendas deberían aprender la economía agrícola. Las jóvenes pueden leer algunos libros profanos, especialmente la historia de la patria, y si se quiere hasta obras de elocuencia y de poesía, por más que estas últimas no estén exentas de peligros para las imaginaciones vivas, si no se leen con cierta sobriedad. Las mismas precauciones exigen la pintura y la música. Nada es más pernicioso que una melodía afeminada. Platón censuraba ya las composiciones de este género. En cuanto al dibujo, debe tener por principal objeto perfeccionar el sentimiento de lo bello, tan desnaturalizado en los productos del arte, que se tienen por preciosos, aunque no haya en ellos más mérito que el que les dá el capricho ó la moda. Cualquiera que sea la condición de una jóven, debe huir de la ociosidad. La naturaleza, el castigo impuesto al primer hombre y el ejemplo de Jesucristo nos obligan á una vida laboriosa; pero la educación y el trabajo deben ser apropiados á la condición en que vivimos.»

Tales son, en resumen, los pensamientos pedagógicos más culminantes que hallamos en el *Tratado de la Educación de las niñas*. Hoy poseemos indudablemente obras de educación más completas y más sistemáticas; pero no por esto se debe desconocer el mérito de la de Fenelón, ya se considere la época en que la escribió, ya se atienda solamente á la doctrina que encierra, que se leerá siempre con placer. Entre todos los sacerdotes que se han ocupado de educación, ninguno se ha aproximado quizá tanto como Fenelón á los principios racionales en que está fundada la pedagogía moderna.

XI.

ROLLÍN. (1661-1741.)

Carlos Rollín, hijo de un pobre cuchillero, nació en París el 30 de Enero de 1661. Era todavía muy niño cuando un benedictino lo acogió bajo su protección, y después de ocuparlo por algún tiempo en el humilde empleo de servir la mesa, le proporcionó una plaza gratuita en el Colegio de los *Diez y ocho*. De allí se trasladó á la Sorbona, donde hizo los estudios de teología, y en 1683, sin haber recibido aún las órdenes mayores, era ya profesor del Colegio de Plessis. En 1688 pasó con el mismo carácter al *Colegio de Francia*, desplegó una actividad prodigiosa en su calidad de coadjutor del Colegio de *Reauvais*, y por último, en 1720, fué nombrado rector de la Universidad.

Rollín, no solo fué un maestro modelo, que prestó los más grandes

servicios á la instrucción pública, sinó también un escritor distinguido. Habrá pocas obras que hayan sido tan favorablemente acogidas como su *Tratado de los Estudios* (4 volúm.), su *Historia antigua* (13 volúm.) y su *Historia romana* (5 volúm.). Montesquieu, refiriéndose á estas producciones, dice: «Hemos hallado un hombre honrado que con sus obras de Historia hace el encanto del público. Son el corazón que habla al corazón, y no pueden leerse sin experimentar una secreta satisfacción, oyendo en ellas hablar á la virtud: es la abeja de la Francia.»

Nos lisongearía en gran manera detenernos á examinar particularmente el *Tratado de los Estudios*, pero por superficial que fuese el análisis de esta obra, tendríamos que extendernos demasiado, y habremos de limitarnos, por tanto, á indicar los asuntos que son objeto de tratado tan interesante como éste.

En el *Discurso preliminar* se ocupa de las ventajas de la educación y da á conocer el plan de la obra.

El *libro primero* lo consagra á la educación primaria, y el capítulo relativo á la educación de las niñas viene á ser en gran parte la obra escrita por Fenelón sobre el mismo asunto.

El *libro segundo* trata del estudio de las lenguas francesa, griega y latina; enaltece la importancia de la lengua patria, y aconseja que, siguiendo el ejemplo de los antiguos, se ponga un especial cuidado en el estudio de la lengua materna. Considera la lengua griega útil y necesaria, y la presenta como el más fácil de todos los estudios que se hacen en los colegios. El latín exige á su juicio más tiempo. «Esta lengua, dice, constituye la ocupación de las clases, es como el fondo de toda la enseñanza de los colegios, exigiéndose no sólo *entender* el latín, sinó escribirlo y hablarlo.» Rollín quisiera que se empezara la enseñanza del latín por la lectura de los autores, y no por la composición de temas. Con este motivo establece un principio excelente: «en la enseñanza se debe proceder del ejemplo al precepto y no de la regla al ejemplo.» Sin embargo, no es fácil abordar los autores sin preparación alguna, porque se presentarían muchas dificultades á la vez. Comenio, del que hablaremos en breve, abría el camino de una manera más práctica. Como Rollín, desaprueba que se fatigue le memoria del niño recargándola de preceptos y nada más que de preceptos; pero quiere que se comience por algunas proposiciones con ayuda de una primera regla, y que se recorra la gramática simultaneando su estudio con ejemplos escogidos y ejercicios preparados al efecto, por cuyo medio se puede pasar fácilmente á la lectura de los autores. Rollín cuenta demasiado con las fuerzas de la juventud y la lleva prematuramente al campo de la literatura.

El *libro tercero* trata de la *poesía* y el *cuarto* de la *retórica*. Los principios literarios de Rollín son excelentes. Desea que el escritor conozca las cualidades del estilo y que tenga un oído delicado, pero no que la forma oscurezca el fondo.

El *libro cuarto* comprende los tres gèneros de elocuencia.

El *libro quinto* trata de la historia, es el más extenso y quizá el mejor

escrito: se comprende desde luego al leerlo que el autor se ocupa de su asunto predilecto.

El *libro sexto* tiene por objeto la *Filosofía*. Este estudio, dice Rollín, bien dirigido, contribuye á regularizar las costumbres, á perfeccionar la razón y el juicio, á adornar el espíritu con una infinidad de conocimientos útiles, y á inspirar á la juventud un gran respeto á la religión.

El *libro séptimo y último*, el más importante de todos, explica el gobierno interior de las clases y del colegio. La abundancia de materia que encierra nos impide hacer un resumen completo de su contenido, y reproducimos solamente algunos párrafos de los que más nos han llamado la atención.

1. «La misión del maestro no consiste en enseñar á sus discípulos solamente latín y griego, ó componer temas, versos y amplificaciones, ni en abrumar su memoria con hechos y fechas de historias, ni en exigirles silogismos en forma; porque estos conocimientos, por útiles y por apreciables que sean, como lo son sin duda, podrán considerarse como un medio, pero no como fin. La verdadera misión del maestro en el dilatado camino de los estudios consiste en acostumbrar á sus discípulos á un trabajo serio; en hacerles amar las ciencias; en abrirles la senda que debe conducirlos á la posesión de la verdad; en formar su corazón y su inteligencia; en poner su inocencia á cubierto de las malas pasiones; en inspirarles principios de honor y de probidad; en facilitarles la adquisición de buenos hábitos y en corregir y vencer, por medios suaves, sus malas inclinaciones.»

2. ¿Qué es un maestro cristiano encargado de la educación de los niños? Es un hombre en cuyas manos ha puesto Jesucristo cierto número de tiernas é inocentes criaturas que ha redimido con su sangre, en las cuales habita como en su propio templo, mirándolas como hermanos y coherederos, de los que quiere hacer otros tantos reyes que han de servir á Dios con Él y por Él durante toda una eternidad. No se los ha confiado para que haga de ellos poetas, oradores ni filósofos, sino para que conserve en ellos el precioso depósito de la inocencia que ha impreso en su alma por el bautismo á fin de que sean verdaderos cristianos. Hé aquí el verdadero objeto de la educación de los niños.

Cuando un maestro ha pedido y recibido de Jesucristo en obsequio de su salud y para la acertada dirección de los discípulos *el espíritu de inteligencia y de sabiduría, el espíritu de consejo y de fortaleza, el espíritu de ciencia y de piedad, y sobre todo, el espíritu del temor de Dios*, nada más puede desear, porque este espíritu es un maestro interior que todo se lo dicta y se lo enseña, y que en cada ocasión le pone de manifiesto sus deberes y le facilita los medios para practicarlos. Y es un indicio de haber recibido este espíritu sentir un gran celo por la salud de los niños, inquietarse por los peligros que los rodean, é interesarse vivamente por su felicidad.»

Sobre la conducta de los niños.

1. «Lo primero de que debe cuidar un maestro es de estudiar el genio y el carácter de los niños, porque si intentara nivelarlos á todos y sujetarlos á una misma regla, sería tanto como forzar la naturaleza.

2. En materia de educación, la gran habilidad consiste en saber conciliar la fuerza de la autoridad que contiene á los niños sin exasperarlos en el círculo de sus deberes, con la dulzura que los atrae y los subyuga á la voluntad del maestro.

3.º El castigo corporal es el medio más común y más breve para corregir á los niños; pero este remedio es con frecuencia un mal más funesto que el que se quiere curar, siempre que se aplique sin discernimiento y sin medida. Sucede con estos castigos como con los remedios violentos que se emplean en las enfermedades extremas: purgan, pero alteran el temperamento y corroen los órganos del cuerpo.

4. El único vicio que á nuestro juicio merece tan severo tratamiento, es la obstinación en el mal, pero la obstinación voluntaria, determinada y bien conocida.

5. El maestro no debe castigar jamás con pasión ni con cólera, sobre todo si la falta que castiga le afecta personalmente, como sucedería si un niño le faltase al respeto.

6. El maestro no debe poner nunca la mano sobre sus discípulos. Se castiga para corregir y la pasión no corrige.

7. Es un defecto bastante común reconvenir seriamente á los niños por las faltas más ligeras, que son casi inevitables en la niñez. Esto, no sólo no produce fruto, sino que despoja al maestro de una gran parte de su autoridad y de su fuerza.

8. Debemos guardarnos de excitar la irritabilidad del niño por la dureza de nuestras palabras; su cólera, por las exageraciones, y su orgullo, por manifestaciones de desprecio. La continua repetición de las reconvenciones produce en el niño cierta postración moral y destruye la esperanza que pudiera tener de corregir las faltas que se le censuran.

9. Conviene que el niño vea en el trabajo algo sólido, útil y agradable, no pretendiendo jamás sujetarlos por una autoridad seca y absoluta.

10. Aunque las alabanzas pueden excitar la vanidad del niño, se corre también el riesgo de desanimarlo si no se hace nunca ningún elogio de su buen comportamiento. Puede adoptarse un justo medio que estimule al niño de una menera conveniente.

11. Es una gran suerte para la niñez y en general para la juventud hallar maestros cuya vida ofrece una enseñanza continua, que hacen lo que aconsejan, que evitan lo que censuran, y en los cuales admira más el ejemplo de lo que se les vé practicar que los consejos que se les oye dar.

12. Dudamos que pueda haber un placer más puro que el de haber contribuido con celo á formar jóvenes que llegarán á ser hábiles profesores y á honrar con sus talentos la carrera de la enseñanza. Con frecuencia se observa que los hombres más distinguidos se mecieron en humilde cuna, según hacía notar ya Horacio hablando de los más célebres ciudadanos de la República romana.»

El *Tratado de los estudios* es un precioso guía que se debe recomendar á los padres y á los maestros encargados de la educación de la juventud. Es verdad que esta obra no se halla al nivel de nuestro siglo. En ella no entran para nada la caligrafía, el dibujo, el canto, la aritmética, el álgebra, la geometría, la geografía ni las ciencias naturales en el sentido moderno de la palabra; pero, en cambio, lo concerniente á estudios literarios y á la educación es quizá mejor que lo que se practica actualmente. El colegio, tal como lo concebía Rollín, es sin duda más propio para cultivar la inteligencia y el corazón y para formar hombres, que el conjunto científico y literario que presentan los actuales estudios, que la juventud no tiene tiempo de digerir como conviene. Los discípulos no hacen hoy en general otra cosa que desflorar el gran número de materias que deben estudiar precipitadamente, sin poder apenas asimilarse las nociones que adquieren de cada una. Por otra parte, la práctica de una variada serie de ejercicios, que no vacilamos en calificar de prematuros, por cuanto carecen de sólida base, ha de enervar necesariamente las fuerzas del cuerpo y del alma: la verdadera cultura exige, por el contrario, que el individuo se desarrolle y robustezca. Alemania, Suiza y otros pueblos reconocen ya la necesidad de llevar á cabo en los estudios algunas reformas en este sentido.

Acostumbrados á considerar hoy la religión como uno de los ramos que comprende la enseñanza, sorprende á primera vista que Rollín no haya consagrado á esta materia un libro particular en su obra, y sin embargo, en nada fijó tanto su atención como en este asunto, porque no sólo se ocupa de él en su *Tratado de los estudios*, sino que en todas sus obras, y particularmente en su historia, se halla de continuo una verdadera enseñanza religiosa.

c. Corriente filosófica. (Siglos XVI, XVII y XVIII.)

Los pedagogos, á la par que filósofos de este tercer período, se cuidaron poco en general de poner sus principios en harmonía con las verdades fundamentales del cristianismo; pero sus trabajos encierran, en cambio, un valor inmenso, por cuanto, dando á conocer mejor que todos los que se habían hecho anteriormente ciertas fases de la naturaleza del niño, fijaban las bases de una pedagogía racional, que tanto debía favorecer los progresos de la educación. Antes de ocuparnos de estos pedagogos filósofos, debemos decir algo acerca de los nuevos conocimientos que vinieron á enriquecer la enseñanza, y que no tardaron en ensancharla y transformarla.

XII.

LAS LITERATURAS MODERNAS. LAS CIENCIAS NATURARES.—LA FILOSOFÍA.

En la Edad Media toda la ciencia estaba concentrada en la teología y en las enseñanzas de la Iglesia: ya hemos visto cuál fué en esta edad la obra de la escolástica. El renacimiento dió nueva vida á la literatura de Grecia y Roma y transformó los estudios, haciendo del arte de hablar con la pureza y la gracia que Cicerón el punto culminante de toda la cultura científica. Los estudios se reorganizaron para satisfacer las aspiraciones del renacimiento y las nuevas necesidades religiosas que surgieron de la reforma.

No podían, sin embargo, ni la teología ni la cultura clásica servir de termino al desarrollo que busca incesantemente la humanidad. Á las riquezas ya adquiridas debían añadirse otras capaces de producir en los estudios nuevas transformaciones. Á la sombra de los estudios clásicos habían nacido y se habían desenvuelto poco á poco los inagotables tesoros de la naturaleza, así como Descartes estaba llamado á fundar literaturas modernas, pero Bacón debía abrirnos los cimientos de los estudios filosóficos.

La aparición de las literaturas modernas (del siglo XV al XVIII) puede considerarse como uno de los acontecimientos que más han influido en el desarrollo de los pueblos modernos, por cuanto las diferentes clases sociales han podido estrecharse y confundirse mediante la comunidad de lenguas y de conocimientos que aquel acontecimiento ha traido consigo. Imposible sería precisar toda la influencia que sobre los tiempos presentes ejercen las literaturas populares modernas, que constituyen uno de los elementos más indispensables de la civilización.

No tienen ménos importancia las ciencias físicas y naturales, verdara base de nuestra industria, de nuestro comercio, de nuestra agricultura y de la mayor parte de las carreras científicas. Las escuelas técnicas y politécnicas, industriales, comerciales, agrícolas, etc., han nacido á la sombra de aquellas ciencias, que constituyen la mayor de las conquistas de los tiempos modernos. Solamente el empleo del vapor bastaría para probar la verdad de nuestro aserto. El sabio inglés Bacón, que vivió á fines del siglo diez y seis y principios del diez y siete, fué el gran promovedor de estos estudios. No abrigamos el propósito de hacer la historia de las ciencias naturales; pero tampoco debemos pasar en silencio personas y sucesos que sirven de punto de partida á los mayores progresos humanos.

Francisco Bacón nació en 1561 y murió en 1626. Después de hacer sus estudios en la universidad de Cambrai llegó á desempeñar los más altos cargos del Estado en su patria. Aunque jamás se ocupó directamente de

la enseñanza, su eminente capacidad y sus notables escritos, en los cuales recomienda el estudio de la naturaleza, lo elevaron al nivel de los hombres á quienes debe más la ciencia y la civilización.

En el siglo XVI y aun en el XVII, los autores griegos y latinos absorbían todos los estudios, y el arte de bien decir constituía, como hemos visto, toda la cultura científica. La creación con todos sus tesoros era un libro cerrado para todos, sin que nadie se cuidase de estudiarlo, como no fuese en algunas obras antíguas, especialmente las de Aristóteles. Rogerio Bacón, que tres siglos antes que Francisco se había atrevido á llamar la atención de sus contemporáneos sobre las obras de la creación, fué calificado de hechicero. Francisco Bacón fué más afortunado, por cuanto á su voz se abrieron los ojos para contemplar las maravillas de la naturaleza. «No es en los libros antiguos, decía este sabio, donde debemos estudiar las piedras, las plantas y los animales, sino en la naturaleza, única que puede advertirnos los errores que padecemos, y enriquecernos con nuevos conocimientos. Estudiando la naturaleza en los libros imperfectos é incompletos que poseemos, imprimimos á las obras de Dios el sello de nuestra propia imagen, en lugar de contemplar el que Dios ha grabado en ellas, y perdemos por segunda vez el imperio sobre la creación. Después de nuestra caída, habíamos conservado todavía algún poder sobre las criaturas por medio de las artes verdaderas y sólidas; pero pero hemos perdido en parte este resto de poder, porque, rindiendo un culto exclusivo al dictamen de nuestra razón, hemos querido hacernos iguales á Dios. Si los hombres conservan aún algún resto de humildad en presencia de su Criador y algún deseo de templar los males de la humanidad; si sienten algún amor por la verdad, algún odio á las tinieblas y alguna aspiración noble é ilustrada, nos atreveríamos á pedirles que abandonasen esta filosofía absurda, que no se apoya más que en hipótesis, que se burla de la observación y de las obras de Dios. Tiempo es ya de que el hombre abra con humildad y respeto el libro de la creación, de sondearlo con perseverancia, y de que, exentos de preocupaciones, identifiquemos nuestra alma por entero con las verdades que encierra.» (1) «Olvidemos lo que sabemos, y coloquémonos como niños en presencia de la naturaleza, porque sólo haciéndonos niños podremos entrar en el reino de la naturaleza como en el reino de los cielos. El naturalista debe elevarse al conocimiento del orden y de las leyes que presiden á la naturaleza, no por medio de axiomas é hipótesis, sinó por el contacto inmediato con la creación y la observación atenta de los hechos y de los fenómenos naturales.» (2)

El sistema de Bacón para el estudio de la naturaleza se divide en dos partes: una especulativa y otra experimental.

La parte especulativa comprende la historia natural, que observa los hechos, los estudia y ordena; la física, que investiga las causas de los fe-

(1) *Historia naturalis*, pág. 438.
(2) *Novum organum.*

nómenos particulares, y la metafísica, que se remonta á la naturaleza absoluta de las cosas (por ejemplo, la naturaleza de la luz, etc,). (1)

La parte experimental tiene por objeto el empleo de las fuerzas ó de las leyes naturales conocidas para producir un efecto determinado, y comprende: la mecánica ó física práctica, y la magia ó la metafísica experimental. Bacón abrigaba el presentimiento de que el estudio de la naturaleza conduciría á los más importantes descubrimientos sobre las fuerzas más ocultas, y empleaba la palabra magia para expresar los efectos extraordinarios que de ellas debían resultar.

Bacón compara la ciencia con una pirámide, cuya parte inferior, se compone de la historia y de la experiencia; la parte media, de la física y de la mecánica, y la parte superior, de la metafísiea y la magia, considerando en la cúspide á Dios criador, al cual duda que pueda llegar jamás el espíritu humano. Creía, pues, que los hombres nunca sabrán nada sobre la naturaleza de Dios, que permanecerá eternamente como lo desconocido de la filosofía natural. Esta manera de considerar la ciencia es tan peligrosa que lo mismo puede conducir al materialismo que al panteísmo. Una ciencia que descansa únicamente sobre la naturaleza; esto es, sobre la materia, no acertaría á elevarse por encima de la naturaleza. Sin embargo, por más que sabios distinguidos hayan cometido el error de no tomar otra cosa que la naturaleza por base de toda ciencia y de toda filosofía, es indudable que á su estudio se deben los más importantes y fecundos resultados.

Descartes, célebre filósofo, á la vez que matemático, astrónomo y físico de primer órden, nació en la Haya en Turena el 31 de Marzo de 1596, y fué el padre de la filosofía moderna, como Bacón lo había sido de las ciencias físicas y naturales. Partiendo de la conciencia del yo *(yo pienso; luego existo)*, como de la única realidad de que tenía conocimiento directo é inmediato, sustancial y por consecuencia positivo, se propuso llegar por medio del razonamiento y de la experiencia á una concepción filosófica del mundo y de su autor. Enlazando la especulación á los hechos de experiencia y de la observación, más bien que á proposiciones dadas, axiomas ó dogmas, cuya exactitud no pudiera comprobarse *á priori*, Descartes ha creado la verdadera filosofía que procede de lo conocido á lo desconocido para remontarse por una verdadera síntesis al centro donde todo viene á concurrir. La empresa era, sin embargo, en extremo peligrosa, según ha demostrado la experiencia. En la investigación de la verdad, la filosofía debe tomar en consideración todo lo que encierra la naturaleza, la historia y el hombre, y desgraciado del que desdeñando un solo factor, erige temerariamente en principio ó en axioma filosófico lo que no es más que un error de su razón! Al fin vendrá á caer en un aristotelismo, que con el tiempo será á su vez demolido. El método de Descartes era excelente, ya para llegar por la vía natural á la determinación de ciertas verdades sociales, tales, por ejemplo, como los principios de

(1) Esta rama de la historia natural se incluye hoy en la física, la química, la filosofía, etc.

libertad, de igualdad, de tolerancia, de humanidad en las penas legales, etc., ya para adquirir una concepción más completa y profunda de los planes de Dios en la naturaleza y en la historia. Pero la filosofía se ha obstinado hasta hoy, por desgracia, en desechar la «piedra maestra» del edificio, y buscando á Dios en la naturaleza física ó sea en la materia, rehusa reconocerlo en la historia, que es donde se revela clara y auténticamente, y sobre todo en la persona de su Hijo. No se llega á Dios por la pirámide de Bacón, sinó por Jesucristo, y comete una gran falta la razón rechazando el acontecimiento más importante que ha tenido lugar en el mundo, tan sólo porque contraría ciertas hipótesis, elevadas temerariamente á la categoría de axiomas. Lo que está por encima de la razón, no está contra la razón. La más pequeña semilla encierra en su seno el germen de nuevas generaciones, y aunque ésto sea para todos un misterio insondable, nadie ha intentado rechazarlo, por más que no se pueda comprender ni explicar. Debemos confiar en que algún día la filosofía, cediendo algo en su esclusivismo, tomará en cuenta todos los elementos, tanto históricos como religiosos, físicos y materiales encerrados en el dominio de la observación y de la experiencia.

Hemos indicado á grandes rasgos la extensión que se ha dado á los estudios; pero por dilatado que sea el camino que recorren al presente, quedan todavía incompletos para cuantos rechazan la «piedra maestra». que debe servir de base fundamental á todo el edificio según la palabra misma del Redentor. Por lo demás, ya hemos visto que los tiempos modernos vienen sintiendo la necesidad de renovar todas las ciencias conforme á la observación y á la experiencia, y de remontarse para todo á los objetos mismos de nuestros conocimientos. De esta necesidad surgió, al menos en parte, la Reforma; ella dió origen á las ciencias naturales y á sus aplicaciones en las artes y oficios, y de ella, en fin, proviene la filosofía cartesiana y todo el movimiento que ha traído consigo. Esta necesidad era un signo característico de la época, lo abarcaba todo, se extendía á todo y lo penetraba todo, sin excluir la pedagogía, que bajo su influjo debía recibir un poderoso impulso. Montaigne, Loke y otros preludiaron una nueva era para el difícil arte de la educación y enseñanza, Rousseau, á imitación de Descartes, comenzó por desechar todo sistema de educación para encargar la del hombre á la naturaleza, y Pestalozzi, por último, penetrando con la mirada del genio en la naturaleza del niño, le arrancó los secretos de su desarrollo y los medios más adecuados para su perfeccionamiento.

XIII.

Miguel Montaigne.

Miguel Montaigne nació en el palacio de Perigord en 28 de Febrero de 1533. Dotado de facultades eminentes y educado con el mayor esme-

ro, á la edad de seis años poseía perfectamente el latín. Después aprendió el griego y terminó sus estudios en el colegio de Burdeos á la edad de trece años. Posteriormente estudió derecho, obteniendo una plaza de Consejero en el Parlamento, Más tarde viajó por Italia, donde lo colmaron de honores, ejerció varios cargos de importancia, y por último, se retiró á la vida privada para consagrarse por completo á la filosofía. En los últimos años de su vida experimentó no pocos sinsabores á consecuencia de las disensiones de católicos y protestantes, entre los cuales quiso intervenir como mediador, aunque inútilmente, muriendo en Burdeos el 13 de Setiembre de 1592 á la edad de 59 años.

Montaigne no fué un pedagogo en el sentido estricto de la palabra: fué un escritor filósofo, que observó atentamente las costumbres de la sociedad, y escribió con viveza y con gracia cuanto vió y pensó.

Hasta Montaigne, y durante mucho tiempo después, la pedagogía sólo aspiraba á ensanchar el campo de la enseñanza, dando cabida en ella sucesivamente á los estudios clásicos, á las ciencias naturales y á las literaturas modernas. Debía llegar, sin embargo, un momento de reflexión, en el cual, no habiendo ya nada nuevo que añadir á la instrucción, los pedagogos pensaran atentamente en la manera de enseñar, ó sea en los métodos de enseñanza y en el objeto mismo de la educación, esto es, en el niño. Montaigne puede ser quizá considerado como uno de los precursores de este interesante trabajo, que ha dado origen á la ciencia pedagógica. Veamos cómo critica la manera de estudiar de su tiempo:

«Yo me indignaba con frecuencia en mi niñez viendo siempre en las comedias italianas un pedante (maestro) hacer el papel de bufón, y de que el nombre de maestro no fuese tampoco más considerado entre nosotros; porque habiéndose confiado á estos pedantes mi enseñanza, yo no podía menos de mostrarme celoso por su honra. Procuraba, pues, enaltecerlos, haciendo notar la gran diferencia entre su instrucción y la del vulgo; pero perdía mi trabajo, por cuanto los hombres de quienes más debía prometerme en favor de esta clase, eran precisamente los que más la despreciaban, como lo prueba nuestro célebre Bellay, que donde quiera no halla más que un saber pedantesco. Esta opinión es ya bastante antigua, puesto que Plutarco dice que griego y estudiante eran palabras de desprecio entre los romanos. Con la edad he observado, sin embargo, que tenían mucha razón, y que no es el más sabio el que más sabe.»

Montaigne duda, con todo, que èsto deba suceder así, y después de pasar revista á diversas clases de sabios, añade: «Valdría más decir *que el mal procede de la manera de enseñar las ciencias*, porque dado el modo de instruirnos, no debe causar asombro que maestros y discípulos sean tan poco expertos. Los cuidados de nuestros padres no tienen otro objeto que amueblar de ciencia nuestra cabeza, preocupándose muy poco de la cultura del juicio y del corazón. Todo se reduce á inquirir si el hombre sabe griego ó latín, si escribe verso ó prosa, sin pensar nada en lo principal, en quien es mejor y más sensato. Lo que importa averiguar uo es quién sabe más, sino quién sabe lo que debe saber y cómo debe

saberlo; pero en realidad no se hace otra cosa que llenar la memoria, dejando en el vacío el entendimiento y la conciencia.»

«Los discípulos no se nutren de la ciencia, la cual pasa de una á otra mano sin otro fin que servir á todos de mero entretenimiento, como si se tratara de una moneda inútil para todo otro uso y empleo que no sea contarla. Con mucha frecuencia exclamamos: «Cicerón dice así»; «Platón se expresaba de esta manera»; «Estas palabras son textualmente de Aristóteles»; pero qué, decimos nosotros, qué hacemos, cómo pensamos y juzgamos? Recibimos como prestadas las opiniones y el saber de otros, y esto es todo. Nos parecemos al que necesitando fuego en su casa, fuese á buscarlo en la del vecino, y después de hallarlo, se quedara allí á calentarse sin acordarse de llevarlo á la suya. ¿De que nos sirve tener el estómago lleno de comida si no se digiere, si no nos la asimilamos, si no nos robustece y fortifica?»

«Observad al estudiante de quince años en adelante cuando vuelve á su casa desde el colegio, y veréis que nada tiene que poner por obra. Lo único que reconocemos en él es que su griego y su latín lo han hecho más tonto y presuntuoso que antes de dejar por primera vez el hogar paterno. Debía traer el alma llena y engrandecida, y la trae hinchada y empobrecida.»

Esta crítica de Montaigne se relaciona con uno de los puntos más importantes de la pedagogía, y Pestalozzi la reprodujo contra los estudios de su tiempo. En materia de educación lo que importa más no es enriquecer la memoria con conocimientos, sino adquirir fuerzas intelectuales y morales, con cuyo auxilio pueda cada uno dirigirse por sí mismo acertadamente en las complicaciones de la vida. ¿De qué sirve, por ejemplo, saber resolver un problema de aritmética con sujeción á una fórmula dada, si cuando se presenta una cuestión de cálculo fuera de la escuela no puede resolverse con el solo esfuerzo de la inteligencia? ¿De qué sirve conocer tal ó cual opinión, tal ó cual juicio, si el individuo carece de opinión propia, si no puede juzgar por sí mismo? Por esto Pestalozzi no perdía de vista en la enseñanza ni por un momento el desarrollo de las facultades del niño. Ejercitarlas todas para fortificarlas y para hacer al hombre capaz de obrar libremente y sin auxilio exterior: tal era la aspiración incesante de su pedagogía, y tal es todavía el sentido de los ejercicios de intuición ó ejercicios de inteligencia. Pero prosigamos exponiendo, aunque sea brevemente, otras ideas de Montaigne acerca de la manera de educar á los niños, en oposición con el pedantismo de su época y de todos los tiempos:

«En agricultura, dice, dirigiéndose á Diana de Foix, condesa de Gursau, (1) las labores que preceden á las plantaciones mismas son fáciles de practicar; pero cuando la planta ha prendido, exige gran variedad de cuidados que presentan no pocas dificultades. Del mismo modo, cuando

(1) Ensayos, lib. I, cap. XXV.

el hombre ha nacido, su alimento y dirección imponen continuos cuidados y ocupaciones que pocos saben llenar como conviene.»

Después de esta introducción, Montaigne dice que es difícil conocer desde luego las inclinaciones naturales de los niños, y añade: «Sin embargo de esta dificultad, mi opinión es que debe dirigirse siempre su actividad hacia las cosas mejores y más provechosas.»

Montaigne aconseja después á Diana que elija para su hijo un director «que tenga la cabeza bien formada y no bien llena», y que según las capacidades del niño, en lugar de írselo diciendo todo al oído, comience por mostrarle las cosas, por hacérselas agradables para que aprenda á discernir y á elegir por sí mismo. «Algunas veces el maestro deberá abrirle el camino; otras procurará que el niño haga por abrirlo. Yo no quiero que el maestro sea el único que hable; quiero que escuche también á su discípulo. Conviene que el niño vaya en ocasiones delante para juzgar de su paso y para conocer hasta qué punto debe acortar el suyo el maestro, si ha de acomodarse á la fuerza de su discípulo. Si falta esta proporción, la obra del maestro cae por su base. No se debe contentar con pedirle cuenta únicamente de las palabras de la lección, sino del sentido y de la sustancia, juzgando del provecho que ha sacado, no por el testimonio de la memoria, sino por el testimonio de la vida. Procure también que lo que aprenda su discípulo lo aplique á cien usos si es posible, para ver si lo aplica bien y si lo ha comprendido. Es un indicio cierto de que el estómago no ha desempeñado bien sus funciones cuando devuelve los alimentos en el mismo estado en que los recibe. Las abejas vuelan de flor en flor robándoles parte de los delicados jugos que contienen que no son la miel misma: ésta la forman después las abejas y es enteramente suya. Los discípulos deben de la misma manera recojer ideas y conocimientos de los demás, no para reproducirlos como los reciben, sino para transformarlos y fundirlos en obra propia. Guarde en buen hora lo que recibió prestado, pero revele á la vez lo que él ha hecho por su parte.»

¡Pensamiento bello y profundo que nunca se practicará con exceso en educación!

En otra parte recomienda Montaigne el ejercicio de la inteligencia: «El entendimiento, dice, es el que ve, entiende, lo dispone todo, obra, domina, reina; las demás cosas son ciegas, sordas y sin alma. Saber de memoria, no es saber, sino retener en depósito lo que ha confiado á esta facultad. Lo que sabemos bien es nuestro y disponemos libremente de ello sin consultar con el depositario, sin volver los ojos al libro.»

También recomienda los ejercicios corporales: «no basta robustecer el alma, es necesario robustecer también el cuerpo. Quien se acostumbra á soportar el trabajo, se acostumbra también á soportar el dolor.»

«La conciencia y la virtud deben brillar en la palabra del joven que tiene la razón por guía de su conducta. Hágasele entender que cuando descubra por sí mismo y confiese espontáneamente las faltas de su propio discurso, revela buen juicio y sinceridad, que son las principales cualidades que debe adquirir».

Montaigne recomienda en otro lugar la historia. «Este gran mundo, dice, es el espejo donde debemos mirarnos para conocernos bien. La gran variedad de oposiciones, de sectas, de leyes y de costumbres nos enseñan á juzgar rectamente de nosotros mismos.»

Otras muchas y muy útiles ideas sobre educación se hallan diseminados en los escritos de Montaigne; pero lo que precede basta para caracterizar la tendencia que en todos ellos domina respecto de esta materia. La pedagogía moderna critica como Montaigne la ciencia prestada, y da á conocer, como él la necesidad de apropiarse los diferentes objetos de nuestros estudios por el trabajo del pensamiento.

XIV.

JUAN LUÍS VIVES. (1)

Juan Luís Vives, uno de los hombres más sabios que produjo la Europa en su siglo, nació en Valencia en 1492. Después de haber estudiado humanidades en España, pasó á París y Lovaina, brillando sobre todos sus contemporáneos en aquellas famosas universidades. La de Oxford, en Inglaterra, le nombró miembro suyo, lo que le movió á visitar la Gran Bretaña. Enrique VIII y la reina Catalina de Aragón le nombraron preceptor de la princesa María. Aunque muy favorecido por Enrique, cuando éste resolvió divorciarse de Catalina, para casarse con Ana Bolena, conociendo Vives la injuria que con ésto hacía á la reina y á la princesa, escribió un libro refutando los argumentos alegados para el divorcio, lo que exasperó tanto al iracundo déspota que puso en prisión al autor. Vives obtuvo poco después su libertad á condición de salir de Inglaterra y fué á establecerse en Bruselas, donde se casò; y á imitación de Platón y Aristóteles, abrió allí una Escuela para enseñar la filosofía y bellas letras, muy frecuentada por la fama de su sabiduría. Así continuó hasta 1541, en cuyo año murió, dejando muchas obras publicadas, que prueban la solidez y extensión de su talento, y que sirvieron de base para el Órgano de las Ciencias de Bacón. Luís Vives, aunque español, era el filósofo de toda la Europa, y enseñando á todas las naciones era

(1) No causa ciertamente extrañeza que en una historia de la Pedagogía, donde ni siquiera se menciona á Ponce de Leon tratándose de los primeros maestros de sordo-mudos, se omita también el nombre del ilustre español Juan Luís Vives tratándose de las letras y de la filosofía.

En la imposibilidad de adicionar esta historia, como deseábamos, con algunas importantes biografías de varios españoles distinguidos que con sus talentos y sus sabios escritos han cooperado á los progresos de la educación y enseñanza en nuestra patria, hemos creído que cuando menos debíamos reparar el olvido que comete el autor, dando algunas noticias de Vives, á quien tanto debe la cultura humana.

(Nota del traductor.)

necesario que escribiese en una lengua universal, por lo que todas sus obras están en latín.

«No hay parte alguna de la filosofía, dice un gran crítico, en que no sea singularmente erudito, y en las buenas letras y en la elocuencia rayó á tanta altura, que no hay con quien pueda comparársele.»

«Vives, dice otro crítico, fué maestro de todos los hombres; el primero que descubrió la causa de la corrupción de las artes liberales y de las ciencias, manifestando los medios de mejorarlas y practicándolos fácilmente. Este insigne valenciano, pensando que la virtud es el fundamento de la sabiduría, hizo una breve suma de la filosofía moral, en que recogió toda la sana y útil doctrina de Platón, de Aristóteles, Cicerón, Séneca y Plutarco, en lo que era conforme á la razón natural y á la religión cristiana; y perfeccionando aquella doctrina con esta divina luz, la hizo fácilmente inteligible usando de un estilo desnudo de adornos, sencillo metódico y claro. Con razón tituló su libro *Introducción á la Sabiduría* (Introducto ad Sapientiam), porque es un guía que conduce á la perfección cristiana; un índice que enseña las obligaciones del hombre respecto de Dios, de sí mismo y del prójimo; un recuerdo de lo que se debe practicar en la vida civil y moral. Enseña prácticamente las obligaciones cristianas, cuyo cumplimiento es el medio de adquirir la verdadera sabiduría, que es conocer, amar y obedecer á Dios. El conocimiento pide estudio y contemplación; el amor y obediencia, acción. El conocimiento debe preceder. Este ha de ser de Dios y de sus obras. Uno y otro es lo que enseñan las ciencias, sin las cuales el entendimiento humano estaría entre tinieblas, como si fuera ciego.»

Sus obras principales son los veintisiete libros *De disciplinis*; de los cuales, siete son sobre las causas de la corrupción de las artes; cinco del *Método de enseñarlas*, y los demás, sobre la *Primera filosofía y lógica*.

La Introducción á la Sabiduría contiene un rico tesoro de principios generales y particulares de enseñanza y de educación física, intelectual, moral y religiosa, principios que bastarían por sí solos para formar un libro y de los cuales sólo entresacaremos algunos.

«Encerrado nuestro ánimo en el cuerpo como gran tesoro en vaso hecho de barro, no del todo hemos de menospreciar el cuerpo; pero éste ha de ser, no amo, sinó esclavo que no vive para sí sinó para otro. El ánimo padece así con la excesiva carga como con los vicios del cuerpo.

La comida, el sueño y el trabajo deben proponerse la salud y no el deleite, porque éste relaja las fuerzas del cuerpo y las del entendimiento.

Conviene conservar limpias la cabeza, cara, orejas, manos, etc., etc.; y los piés se ha de cuidar de que estén, no sólo limpios, sino también calientes.

La comida debe ser moderada, y la mejor bebida es aquella que generalmente dió Dios á la mano á todos los animales, que es agua limpia y clara.

Del sueño sólo ha de tomarse lo que basta para curar el cuerpo, por-

que el dormir demasiado cría sobrados y nocivos humores que producen flojedad y pereza y entorpecen el entendimiento.

Se adquiere profunda sabiduría por medio de estos grandes instrumentos: Genio, Memoria y Estudio.

Se aumentará el genio con el ejercicio.

Se vigorizará la memoria con la práctica.

Aquel y ésta se debilitan con la intemperancia; la salud fortalece á ambos: la pereza y la larga intermisión los enerva, pero con la aplicación se avivan y acuden siempre con prontitud á nuestra voluntad.

Pon la mayor atención cuando leyeres; no pierdas palabra de lo que te hablaren, ni permitas á tu mente vagar de pensamiento en pensamiento, sino dirige toda tu energía mental á un solo asunto, al único que vas á considerar.

Si percibieres que tu mente va aflojando, avívala con un suave estímulo, y deja á un lado todo pensamiento que venga á entremeterse en tu presente estudio para otra ocasión más oportuna.

Ten siempre presente que la falta de atención á lo que leyeres ú oyeres, es un sacrificio de tu tiempo, así como de tu profesión.

No te avergüences de preguntar sobre aquello que ignorares, sea sobre lo que fuere; ni te sonrojes de que otro te engañe por más inferior tuyo que sea en empleo ó en edad, porque los mayores hombres no se han avergonzado de ello; llénate más bien de rubor por tu repugnancia á aprender, ó por tu ignorancia en saber.

No presumas saber lo que verdaderamente ignoras; mas al contrario, pregunta lo que ignoras á aquellos que tú supones lo saben.

Si quieres parecer instruído, haz todo esfuerzo para instruirte: este es el camino más corto y seguro· asi como el mejor espediente para ser tenido por bueno es el serlo en la realidad,

En fin, cualquier cosa que quieras parecer, esfuérzate á serlo realmente, porque de otro modo tus deseos serán inútiles y vanos.

Así como el tiempo empeora lo que es falso, del mismo modo fortalece lo que es verdadero.

La decepción no dura sinó poco tiempo.

Sigue á tu maestro sin presumir dejarlo atrás; cede á su consejo sin oponerte.

Ámale y considérale como padre tuyo; dá crédito entero á todas sus observaciones y considéralas correctas.

Resuelve á no ser corregido más de una vez por un error, y así no cometerás la misma falta segunda ni tercera vez. Sé atento á una suave reprensión.

Ten presente la falta que una vez has cometido, porque si te olvidares de ella, la volverás á cometer.

Todos están expuestos á errar, pero sólo los perezosos perseveran en el error.

Acuérdate siempre de que no hay sentido por el que embebamos conocimientos con más prontitud que por el del oído.

No hay cosa más fácil y al mismo tiempo más útil que oír mucho.

No te acostumbres á oír vagatelas, necedades ni bufonerías, sino lo que es grave, prudente y digno de atención.

La misma atención se requiere para oír lo ridículo y lo absurdo que lo serio y verdadero; pero en la ventaja que resulta hay en verdad una gran disparidad.

No aspires á poder responder mucho, sino sólo á propósito y en tiempo oportuno.

No vuelvas solamente los ojos de lo que es vergonzoso é indecoroso, mas también los oídos. Acuérdate del antiguo proverbio: «Malas comunicaciones corrompen buenas costumbres.»

Adonde quiera que te hallares escucha atentamente lo que se dijere.

De los sabios podrás aprender cosas para provecho tuyo.

De los necios podrás aprender como guardarte de ellos.

Adopta lo que los sabios aprobaren.

Evita todo lo que celebren los necios.

Atesora en tu mente toda observación recomendable por su ingeniosidad ó por su decoro, por su sabiduría ó por su erudición, por su chiste ó su urbanidad, de modo que puedas usarla ventajosamente cuando se ofreciere la oportunidad.

Toda observación que leyendo ó en conversación encontrares y considerares excelente y útil, escríbela en un cuaderno de apuntes que tendrás para este solo objeto. Por este medio te podrás valer de la misma, ú otra semejante observación ó expresión cuando hallares una ocasión conveniente.

No te quedes satisfecho con sólo entender las palabras en lo que leyeres, mas has de procurar conocer el sentido y penetrar la intención del autor.

Después que has leído ú oído lo que se ha leído, repítelo á tus compañeros, á uno en una lengua y á otro en otra, según el conocimiento que de ellas tuvieres; al mismo tiempo ten cuidado de hacer uso, en cuanto puedas, de las mismas expresiones elegantes, adoptando el mismo modo de expresión, peculiar al autor: ésto no sólo enriquecerá la memoria, mas también adquirirás una gran facilidad en el uso de las palabras.

Si quisieres hablar bien y con afluencia, te ejercitarás en escribir frecuentemente composiciones tuyas sobre algunos asuntos.

Escribe, vuelve á escribir y haz extractos con frecuencia; no leas nunca sin un lápiz en la mano ni dejes pasar un día sin componer una carta á algún amigo, y sobre asunto que le provoque á responder; muestra antes á tu maestro lo que escribieres, y aprovéchate de sus observaciones.

Mientras estuvieres despierto no dejes dormir á tu memoria.

No hay facultad alguna que se deleite tanto en estar empleada como la memoria; ni hay otra que crezca tanto con el ejercicio.

Confía cada día á tu memoria alguna ú otra cosa.

Cuanto más pusieras al cuidado de la memora, con tanta más fidelidad retendrá todo; cuanto menos le confiares, tanto más se hirá debilitando.

Dá á tu memoria un poco de descanso después de haber aprendido literalmente alguna composición; pero no te olvides después de algún rato pedirle cuenta de lo que le has depositado.

Lee muchas veces con la mayor atención, antes de acostarte, todo aquello que quieras aprender de memoria; y llámala en la mañana para que te dé cuenta de todo lo que entregaste á su custodia en la noche anterior.

Guárdate de la embriaguez, y cuida de la salud de tu cuerpo.

El vino es veneno mortal para la memoria.

No dejes pasar un día sin leer, sin oír ó sin escribir alguna cosa que pueda añadir á tu información, mejorar tu juicio y aumentar el amor á la verdad.

Antes de retirarte á la cama lee, ó haz que te lean alguna cosa digna de acordarse; por este medio se divertirán los momentos de vigilia, y áun se harán los sueños útiles y agradables.

El estudio de la sabiduría debe vivir con nuestra vida y no deberá terminar sinó con la muerte.

No se hallará placer alguno superior al de un vasto conocimiento: y para obtenerse éste no hay cosa más beneficial que el adelantamiento en la virtud..

El estudio ensalza á la prosperidad y alivia la adversidad; él refrena la libre impetuosidad de la juventud y aligera la carga de la vejez; nos acompaña y aún nos proteje no sólo cuando estamos en casa, mas cuando estamos ausentes; no sólo en público, mas también en privado, y así en la soledad como en las bulliciosas escenas de la vida.

El verdadero estudio, que es fin á que se han de enderezar todos los otros estudios, y en que consiste el singular premio de ellos, es el de aquella filosofía que da remedios del ánimo. Si todos tenemos sumo cuidado en curar el cuerpo, debemos tenerlo mayor de curar el ánimo, por cuanto sus enfermedades son más ocultas y peligrosas.

Los remedios para todas estas enfermedades los hemos de sacar de la consideración de todas las cosas de este mundo y de nosotros mismos, ó vienen de parte de Dios, ó se han de tomar de la doctrina y ley de Cristo y del ejemplo de su vida.

El mayor bien que se nos pudo hacer y el más excelente don que á los hombres se pudo dar, fué la religión, que es conocimiento y amor de Dios, Señor y Padre de todo el universo mundo.

Todo el saber humano, comparado con nuestra cristiana religión, es como cieno y pura ceguedad y locura.»

Tendríamos que extendernos más de lo que permite la índole de esta obra si hubiéramos de consignar las saludables máximas morales y religiosas en que abunda la *Introducción á la Sabiduría*; pero hasta lo

que precede para comprender el grandísimo mérito que como filósofo y como maestro han reconocido todos en este sabio valenciano.

XV.

WOLFGANG RATICH.

Wolfgang Ratich nació en 1571 en Wilster, ducado de Holstéin. Después de haber estudiado la filosofía, la teología y las matemáticas en Hamburgo, en Inglaterra y en Amsterdán, y de haberse perfeccionado en particular en el hebreo y el árabe, se presentó como un reformador de la enseñanza. Ofrecióse desde luego á enseñar en poco tiempo á cualquiera el hebreo, el griego, el latín y otros idiomas, y á fundar una escuela alemana donde se enseñaran todas las lenguas y todas las ciencias. Creía que está en el orden de la naturaleza que todos empiecen por aprender á leer, escribir y hablar correctamente la lengua materna para pasar después al hebreo y al griego, en cuyas lenguas estaba escrita la Biblia, concluyendo por el latín, que debía estudiarse en Terencio.

Estimulado por algunos príncipes alemanes, Ratich fundó en Coethen una escuela, en la que reunió al poco tiempo más de quinientos alumnos; pero los resultados no correspondieron á sus esperanzas ni á sus promesas; y ya fuese por esto, ya por las censuras á que le hizo acreedor en ocasiones su conducta, se vió obligado á retirarse, escusándose como pudo ante el príncipe que lo protejía y ante la duquesa de Weimar, que estaba interesada en sus proyectos.

En la enseñanza del latín, Ratich ponía en manos de sus discípulos, desde el momento en que sabían leer y escribir, un libro de Terencio, que se leía primero y se explicaba en alemán, porque suponía, y con razón, que una lengua se aprende con más facilidad en un libro cuyo texto se conoce de antemano. Después el profesor leía un trozo traduciendo despacio palabra por palabra, siguiendo los discípulos atentamente con la vista en el libro que tenía cada uno el trozo que se traducía. Esto se hacía por dos veces, y en seguida los discípulos repetían la lectura y la traducción bajo la dirección del maestro. Cada alumno debía traducir tres ó cuatro líneas por dos veces seguidas, y estos ejercicios se repetían hasta que la traducción resultaba exacta. Después de tan largos y penosos ejercicios se pasaba á la gramática, se estudiaba un capítulo ó una regla, y se buscaba su aplicación en el trozo que se leía y traducía.

Aunque el análisis detallado de este método conduciría á importantes consideraciones, no nos detendremos más en este punto, debiendo limitarnos á exponer los principios pedagógicos formulados en términos generales por Ratich y sus discípulos.

Hágase todo con orden y siguiendo el camino de la naturaleza. Nadie pondrá en duda la bondad de este precepto, que puede considerarse como el fundamento de la pedagogía moderna, pero Ratich no supo aplicarlo concienzudamente á la enseñanza.

2. *Nunca se debe hacer más que una sola cosa á la vez. No se cuecen reunidos en la misma olla todos los alimentos que sirven diariamente para nuestro sustento.* Es verdad, pero no convendrá alimentar al individuo por espacio de algunos meses con una sustancia solamente, después con otra y así sucesivamente. Una cosa cada vez, pero distinta de la anterior. En una misma comida convienen varios manjares. Unidad y variedad, uniformidad y sucesión, tal es la ley de la naturaleza.

3. *Hágase repetir con frecuencia una misma cosa.* Ciertamente, pero guardando una justa medida.

4. *Hágase aprender todo en la lengua materna.* Grande y fecunda innovación, que venía á romper la valla interpuesta por el latín entre los hombres ilustrados y el pueblo.

5. *Hágase todo sin violencia. Esta es contraria á la naturaleza, é inspira á la niñez repugnancia por el estudio. El entendimiento del hombre aprende con gusto cuanto debe retener.* Inspirados en un espíritu cristiano y aleccionados además por la experiencia, no podemos admitir en absoluto este principio, en cuanto supone que el hombre es bueno, que no quiere más que el bien por naturaleza, y que por tanto, para alcanzar su destino, no necesita autoridad alguna que lo obligue, ni los auxilios sobrenaturales de la religión.

6. *No hagamos aprender nada de memoria. La recitación de memoria es un ultraje á la naturaleza y á la razón. No se debe confiar á la memoria más que lo que llega á esta facultad por conducto de la inteligencia.* Este principio revela una reacción exagerada contra el abuso que se hacía de la memoria en la enseñanza.

7. *Uniformidad en todas las cosas.* La escuela de Ratich entendía en este principio que las artes y las ciencias tienen entre sí vínculos comunes, y que en interés de los estudios está saber distinguir lo que las caracteriza y las diferencia. Esta regla se aplicaba especialmente al estudio de las lenguas, debiendo enseñar desde luego las partes de la gramática comunes á todas (gramática general), antes de fijar lo que conviene á cada una. La misma regla añade *que se debe proceder de lo conocido á lo desconocido, relacionando las nociones que se hayan de enseñar con las adquiridas anteriormente.*

8. *Estúdiese desde luego el objeto en sí mismo, y después las modificaciones de este objeto.* En el estudio de una lengua, por ejemplo, es necesario conocer la estructura de esta lengua antes de pasar al estudio de la gramática. Este principio, retocado después por Jacotot y por otros notables pedagogos, no se conforma enteramente con el orden natural. Preferiríamos una enseñanza progresiva en la cual los ejercicios se harmonizasen con las reglas, y las reglas con los ejercicios, lo cual no se opone á cuanto el método de Jacotot tiene de bueno y práctico. (1)

(1) Hemos visto enseñar con fruto la lengua materna por el método de Jacotot, que tiene ventajas incontestables cuando los alumnos han adquirido los primeros elementos, y cuando su inteligencia está ya habituada á la reflexión. Sabido es que Jacotot no instruyó niños, sinó jóvenes y adultos.

9, *Todo debe fundarse en la observación y en la experiencia.* Este principio que Bacón y Descartes habían ya enunciado anteriormente, es bueno; pero Ratich lo interpreta de una manera demasiado absoluta. *Vetustas cessit, ratio vicit* (la antigüedad sucumbe y la razón triunfa): hé aquí el lema inscrito al frente de sus obras, como si la antigüedad y la razón fuesen dos términos antitéticos é irreconciliables. En buena filosofía el pasado encierra las bases del presente, y éste es á su vez el pedestal del porvenir. Examinémoslo todo y comprobemos la regla con el ejemplo; pero respetemos la regla y la herencia del pasado, mientras no se descubra algún error.

Como acabamos de ver, Ratich, descontento del pasado, inició en Alemania la reacción contra el sistema defectuoso de estudios inaugurado y perfeccionado por Lutero, Trotzendorf, Sturm y los jesuitas, sistema basado exclusivamente en el latín y en una imitación servil de Cicerón. Sus ensayos fueron poco acertados, y sus principios se exageraron ordinariamente. Sin embargo, Ratich, como Montaigne, puso de relieve una verdad que nadie puede negar racionalmente. Los antiguos métodos, si así puede llamarse una enseñanza empírica, fundada en la memoria y en la imitación, son defectuosos, y era necesario regenerar los estudios por la adopción de métodos basados en la naturaleza, é introduciendo nuevos elementos, tales por ejemplo, como la lengua materna. Descúbrese, pues, en esto el principio de una nueva era pedagógica, pero la guerra de los treinta años había comenzado en este tiempo y con ella la obra de destrucción, y no era posible practicar ensayos serios hasta que hubiera cesado la tempestad. Ratich murió en 1635 á la edad de 64 años.

XVI.

JUAN AMOS COMENIO.

Juan Amos Comenio nació en Niwnitz (Moravia) en 1592. En su juventud perdió sus padres, y con este motivo su educación estuvo bastante descuidada. Hacia la edad de diez y seis años comenzó el latín, recorrió como estudiante la Alemania y Holanda, y en 1614 regresó á su patria, donde fué nombrado Rector de la escuela de Prérau. En 1616 recibió la consagración eclesiástica, y en 1618 fué nombrado párroco de Fulnek, centro principal de los protestantes. A la vez que las funciones de eclesiástico, Comenio llenaba las de maestro, y escribía libros para las escuelas; pero en 1621 los españoles se apoderaron del Fulnek, y Comenio perdió sus manuscritos. En 1624 el emperador dió orden á los predicadores evangélicos para que abandonasen sus Estados, y Comenio se retiró á las montañas de Bohemia á casa del barón Sadowski de Slampra, donde se ocupó de la educación. En 1627 todos los protestantes recibieron orden de ausentarse de los estados Austriacos. Sólo Bohemia contaba 30.000 familias de emigrados, de las cuales quinientas pertenecían

á la nobleza. Comenio se retiró á Lisa, en Polonia, donde enseñó latín, publicando en 1631 su *Janua linguarum reserata* (la puerta de las lenguas abiertas), que cimentó su reputación. Esta obra ha sido traducida en quince lenguas diferentes, en griego, bohemio, polaco, alemán, sueco, holandés, inglés, francés, español, italiano, húngaro, árabe, turco, persa y mongol.

El éxito de *Janua* indujo á los estados de Suecia á llamar á Comenio para que reorganizase las escuelas de este país, pero prefirió trasladarse á Inglaterra, donde se le había hecho una invitación análoga. Desgraciadamente las discordias civiles de este país no le permitieron realizar sus planes, trasladándose con este motivo á Suecia, donde vió al canciller Oxenstiern, la *Aguila del Norte*, que conocía sus obras y las había profundizado más que ninguno de sus contemporáneos. Aseguró á Comenio que su método para la enseñanza de las lenguas era muy superior al de Ratich, pero que no participaba de sus ilusiones en cuanto á la influencia que Comenio se prometía de sus planes sobre educación.

Antes de proceder á las reformas escolares en Suecia, Comenio se consagró á la confección de libros de instrucción, en cuya ocupación pasó cuatro años en Elbing (Prusia), regresando después á Suecia, donde sus libros fueron aprobados é impresos. En 1648 volvió á Lisa, donde sus correligionarios le nombraron obispo. En 1650, á invitación del príncipe Ragazki, partió para Hungría y Transilvania, donde organizó la escuela de Patak, y compuso su célebre *Orbis pictus* (el Mundo en figuras), que realizaba su pensamiento pedagógico, y que á través de los siglos y de diversas modificaciones, se conserva todavía como el libro favorito de los niños.

Comenio volvió á Lisa en 1654, y, habiendo incendiado los polacos esta ciudad dos años después, perdió su casa, su biblioteca y casi todos sus manuscritos, con cuyo motivo pasó primero á Silesia, después á Hamburgo y por último á Amsterdán, donde murió el 15 de Noviembre de 1671 á la edad de 84 años.

Hecha esta breve reseña acerca de la vida agitada y errante de Comenio, nos ocuparemos ahora de su sistema pedagógico, comenzando por su plan general de estudios.

Comenio fija en su *Didáctica magna* las bases de la organización de los estudios tal como los tenemos hoy todavía, divididos en cuatro grados.

a. La escuela materna, *Schola materna.*

b. La escuela popular (escuela primaria), *Schola vernácula.*

c. El gimnasio (colegio, liceo) *Schola latina.*

d. La universidad, *academia.*

En cada familia, decía Comenio, debe haber una escuela materna; en cada pueblo, una escuela popular; en cada ciudad, un gimnasio, y en cada estado ó provincia de alguna extensión, una universidad.

Los niños deben permanecer en la escuela materna hasta la edad de seis años; en la escuela popular, hasta la de doce; en el gimnasio hasta la de diez y ocho, y en la universidad hasta la de veinticuatro.

En la escuela materna se deben ejercitar sobre todo los sentidos de los niños, la percepción, á fin de que adquieran nociones claras de los objetos; en la escuela popular se cultivará el sentido interior, la imaginación y la memoria, debiendo enseñarles á reproducir sus pensamientos y sentimientos con ayuda de la mano, de la palabra, de la escritura, del dibujo y del canto; en el gimnasio se seguirá adelante en el conocimiento de las cosas por medio del juicio y de la inteligencia, y la universidad debe formar la voluntad.

Después de esta introducción, Comenio entra en detalles particulares sobre el objeto peculiar de cada uno de estos grados de educación. Hé aquí algunos de estos detalles, sobre los cuales creemos que debe fijarse la atención.

Escuela Materna.

Se debe pedir á Dios que el niño tenga un alma muy sana y un cuerpo sano *(mens sana incorpore sano)*, y obrar en consecuencia de una manera conveniente para que sea así. Durante el embarazo, la madre debe rogar por la prosperidad de su hijo, someterse á un régimen moderado, evitar las emociones vivas, etc.. La costumbre que tienen las mujeres, y en particular las que pertenecen á familias nobles, de entregar sus hijos á una nodriza, es altamente censurable, funestísima para las madres y para los hijos y contraria á la voluntad de Dios y á la naturaleza.

No se deben dar á los niños alimentos con especias, ni calientes, ni bebidas espirituosas. Hasta la edad de veinte años ningún espartano se atrevía á probar el vino. Los medicamentos que se administran sin necesidad son un veneno. Se debe dejar á los niños que jueguen cuanto quieran.

Durante los seis primeros años de la vida el niño debe adquirir el fundamento de todos los conocimientos necesarios para vivir en sociedad, En la naturaleza le mostraremos las piedras, las plantas y los animales y lo acostumbraremos á hacer buen uso de los miembros (física, historia natural), á distinguir los colores (óptica) y los sonidos (acústica); á contemplar el cielo estrellado (astronomía); observará su cama, su cuarto, su casa, el pueblo, los caminos y los campos (geografía); fijará su atención en la sucesión de los dias y las noches, en las estaciones, en las divisiones del tiempo, en las horas, semanas, meses y días festivos (cronología); aprenderá la administración de la casa (política); se familiarizará con las primeras nociones del cálculo, con las compras y las ventas (aritmética, comercio); conocerá las dimensiones de los cuerpos, las líneas, las superficies y los sólidos (geometria); oirá cantar y aprenderá á reproducir frases y sonidos musicales (canto, música); se velará por la formación y desarrollo de su lenguaje (gramática); y se cuidará, en fin, de que dé expresión á su pensamiento y á sus sentimientos por medio de gestos y por inflexiones de voz (retórica). De esta manera la escuela materna desarrollará los gérmenes de todas las ciencias y de todas las artes.

Pasando luego á la educación moral y religiosa, Comenio aconseja ante todo á los padres el buen ejemplo y una prudente severidad. Añade algunas instrucciones para acostumbrar los niños á la sobriedad, á la limpieza, á la obediencia y á la oración, de modo que reconozcan incesantemente la dependencia en que viven respecto de Dios. A la edad de seis años el niño tiene la madurez suficiente para pasar á la escuela; pero la familia debe guardarse de pintarle la escuela como un lugar de castigo ó de mortificación; antes por el contrario se la mostrará como una mansión agradable y llena de encantos y atractivos.

Escuela Primaria.

La escuela primaria es propiamente la escuela de la lengua materna, y Comenio aconsejaba que fuesen á ella todos los niños indistintamente. Censura que se enseñe el latín en los primeros años, fundándose en que todos los niños necesitan instrucción, y en que esta primera instrucción debe darse en lengua materna. Querer enseñar, dice, á un niño una lengua extranjera antes de conocer la lengua materna, es tanto como aprender á montar á caballo antes de saber andar. Los objetos de enseñanza de la escuela primaria deben ser: la *lectura*, la *escritura*, el *cálculo usual*, la *medida*, el *canto*, el *catecismo*, *los cánticos religiosos*, el *conocimiento de la Biblia* y algunas nociones de *cosmografía* y de *tecnología*. Todos estos conocimientos no son necesarios solamente á los estuciantes, sinó á todas las clases de la sociedad. La escuela primaria debe dividirse en seis clases, teniendo cada una un libro particular escrito en lengua materna.

Escuela Latina. (Gimnasio).

En esta escuela deben enseñarse cuatro lenguas y las siete artes liberales: la gramática, la dialéctica y la retórica, la aritmética, la geometría, la música, la astronomía, la física, la cronología, la historia, la moral ó ética y la teología bíblica. La escuela se divide en seis clases de un año cada una:

I. Clase de gramática.
II. Clase de física.
III. Clase de matemáticas.
IV. Clase de moral.
V. Clase de dialéctica.
VI. Clase de retórica.

Los alumnos debían aprender el alemán, el latín, el griego y el hebreo de manera que pudieran comprender bien estas lenguas.

La Universidad.

Comenio se abstuvo de exponer método alguno respecto de la uni-

versidad, diciendo únicamente que ésta debía representar la universalidad de los conocimientos. Creía Comenio que debería formarse, ya en uno ú otro país, una Academia de ciencias, una *schola scholarum* ó *collegium didacticum* que asociara en un interés científico á todos los sabios del mundo. La Sociedad real de Londres fué la primera que llevó á cabo tan feliz pensamiento.

La organización de los estudios recomendada por Comenio ha venido siendo hasta nuestros días la base de la organización escolar. Esta organización lleva al seno de la familia la primera educación, separa la escuela primaria de los estudios, encerrándola en sus justos límites, y crea en fin la enseñanza superior, así como las grandes instituciones científicas. Comenio imprimió además á su organización de estudios un carácter psicológico, carácter que revistieron también después los trabajos de Pestalozzi. En dicho plan, Comenio aspira al desarrollo natural de las facultades, y comenzando por las que se manifiestan primeramente (la atención, el entendimiento y la memoria), concluye por la voluntad, que sólo se pone en juego mediante el desarrollo de todas las demás.

En la imposibilidad de detenernos á examinar detalladamente las obras de Comenio y la aplicación de sus principios á los diversos ramos de la educación, nos limitaremos á decir cuatro palabras acerca de su célebre obra sobre la enseñanza de las lenguas, y en particular del latín, y sobre su *Orbis pictus*, que es el complemento de todos sus trabajos.

El tratado *Janua reserata*, que dividió más tarde en tres cursos sucesivos, el *Vestíbulum*, el *Janua* y el *Atrium*, es una enseñanza graduada del latín con la intuición por base, las palabras por material y las proposiciones por ejercicios; es decir, que las palabras designan cosas que los alumnos podían conocer por intuición, y que estas palabras se empleaban en las proposiciones que daba á conocer el uso. Las reglas de gramática se presentaban á medida que su conocimiento se hacía necesario. Este es un principio racional que aun prevalece en toda Alemania para la enseñanza elemental de las lenguas. El *Vestíbulum* contenía 500 palabras é igual número de frases fáciles. Las palabras se sacaban de las diversas partes del discurso, comenzando por los sustantivos. El *Janua* contenía próximamente 2500 raíces con sus derivados, sus compuestos y las frases necesarias para dar á conocer su aplicación. El *Atrium* familiarizaba á los alumnos con los giros particulares y las bellezas del lenguaje. Concluidos estos tres grados se pasaba al estudio de los autores, y se empezaban los ejercicios de estilo. El *Orbis pictus*, que ya hemos mencionado, no era otra cosa que el *Janua reserata* ornado de figuras. Por esta última obra Comenio realizaba el principio de la enseñanza intuitiva, que deseaba sirviese de base á todas las ciencias. Con el tiempo desapareció el texto del *Orbis pictus*, que puede considerarse como la fuente de donde proceden todos los libros de imágenes destinados á los niños, y uno de los elementos más útiles para su enseñanza, á pesar de las transformaciones que ha sufrido.

La intuición, ideada y practicada por Comenio, es un principio mu-

cho más fecundo de lo que parece á primera vista. Mucho antes que Comenio, no faltaron hombres ilustrados que reconociesen la necesidad de estudiar, no solamente formas y lenguas, que no son más que la representación sensible de los pensamientos, sinó también los objetos mismos de nuestros conocimientos; pero el realismo que concebían era puramente verbal, sin enlace alguno con la observación y la experiencia, como lo traducía Bacón por la historia natural, y Comenio por los estudios en general. La intuición es el estudio verdadero y natural de las cosas, el fundamento de nuestros conocimientos y de toda la ciencia. Comenio señalaba sin cesar la necesidad de estudiar las cosas, de ensanchar los conocimientos para dar á las lenguas una base extensa y sólida y para impulsar los progresos de las ciencias y las artes. Sin embargo, Comenio estudia las cosas partiendo de las lenguas y no por sí mismas, como lo entendía Bacón, y como se practica actualmente; aunque, á decir verdad, la escuela no se había desarrollado aún lo suficiente para hacer esta distinción.

Terminaremos este breve resumen de la pedagogía de Comenio reproduciendo en forma de aforismos algunos de los pensamientos más fecundos de tan distinguido maestro:

1.° El hombre es una criatura racional, el rey de las demás criaturas. Antes del pecado, todo su ser aspiraba al conocimiento, á la virtud y á la piedad. Después se oscureció su camino; pero todavía es capaz de estas tres cosas por la gracia que Dios nos ha hecho regenerándonos en Jesucristo.

2. El saber, la virtud y la piedad no están contenidos en la naturaleza humana; es necesario darles vida por el estudio, el ejercicio y la oración.

3. La instrucción es tanto más fácil cuanto más de cerca sigue la marcha de la naturaleza. Todo lo que es natural se hace sin sacrificio.

4. La instrucción debe ser progresiva y apropiada á la fuerza creciente de las facultades intelectuales.

5. Es un error fundamental comenzar la enseñanza por el estudio de las lenguas y terminarla por las cosas, por las matemáticas, la historia natural, etc.; porque las cosas son la sustancia, el cuerpo, y las palabras el accidente, el hábito. Estas dos partes del conocimiento deben estar unidas; pero hay que comenzar por las cosas, que son el objeto del pensamiento y de la palabra.

6. Es igualmente erróneo comenzar el estudio de una lengua por la Gramática. Debe suministrarse el material primeramente, bien en un autor, bien en un vocabulario debidamente ordenado. La forma, esto es, la gramática viene después.

7. En el estudio intuitivo de los objetos se empezará por los más próximos, y se terminará por los más distantes.

8. Conviene ejercitar primero los sentidos (percepción), después la memoria, luego la inteligencia y por último el juicio. La ciencia empieza por la observación; las impresiones recibidas se graban en la memoria y

en la imaginación; la inteligencia se apodera entonces del conjunto de nociones acumuladas en la memoria, formando ideas generales, y por último, la razón saca conclusiones de las cosas suficientemente conocidas y ordenadas en la inteligencia.

9. El niño no debe aprender más que lo que puede serle útil en esta vida ó en la otra.

10. No basta comprender; es necesario aprender á expresar y practicar lo que se comprende.

11. No es la sombra de las cosas lo que hace impresión en los sentidos, sino las cosas mismas. Conviene comenzar la enseñanza por una intuición real, y no por una descripción verbal de las cosas.

12. Se debe observar el objeto, primero de una manera general y después cada una de sus partes en particular y en sus relaciones con el conjunto.

13. El talento se desarrolla por el ejercicio. La escritura se aprende escribiendo; el canto, cantando, etc..

14. El estudio de las lenguas debe comenzar por la lengua materna. Después se puede pasar á la de una nación contigua, luego al latín, al griego, al hebreo,procurando no estudiar á la vez más que una sola, porque el estudio simultáneo de varias produce confusión.

15. Cada lengua se aprende mejor por el uso, por el oído, por la lectura, las copias, etc., que por las reglas. Estas se acomodan al uso para darle mayor seguridad.

No se debe enseñar con toda perfección más que la lengua materna y el latín. (Comenio concede esta preferencia al latín sobre las demás lenguas, porque deseaba que fuese el idioma universal y el lazo intelectual común entre todos los pueblos).

Aunque Comenio no ha tratado especialmente más que de la cultura intelectual y de la enseñanza, no por esto desconoció el valor de la educación física, moral y religiosa. Por el contrario, sus obras encierran reglas excelentes en favor de la educación considerada bajo estos tres aspectos, insistiendo con frecuencia y de una manera especial en la necesidad de educar á los niños en el sentimiento de su dependencia respecto del Criador. «Conviene, dice, exhortar á los niños desde la edad más temprana para que busquen á Dios, le obedezcan y le amen sobre todas las cosas. Si Dios ha querido que se le haga la ofrenda de las primicias, ¿cómo podremos rehusarle las primicias del pensamiento, de la palabra, de los movimientos y de las acciones? Los niños deben aprender desde luego que la vida eterna, y no el mundo temporal, es el fin de nuestra existencia; que esta vida no es más que una preparación para la otra, y que no deben sacrificar lo eterno á lo perecedero. Se les ha de habituar desde su más tierna infancia á practicar todo cuanto nos aproxima á Dios, á orar, á leer las Escrituras, á tributar culto á su Criador y á guardar sus mandamientos, no haciendo nunca nada que pueda serle desagradable.

Terminaremos la biografía de Comenio con estas sentidas palabras

de Kellner. «Mientras conserve su valor inmenso el principio de la enseñanza intuitiva, mientras veamos en un carácter dulce y en un corazón piadoso el más bello ornamento del maestro, mientras en las escuelas de Alemania se enseñe el alemán y se trabaje por una educación nacional alemana, la memoria de Comenio vivirá en el corazón de los amigos de la instrucción.

XVII.

LOCKE.

El pedagogo y filósofo inglés, Locke, nació en 1632 en Wrington. Después de asistir por espacio de algunos años á la escuela de Westminster, ingresó en la universidad de Oxford, donde hizo, entre otros estudios, los de medicina. En 1664 pasó á Berlín en calidad de Secretario de la embajada, pero al año siguiente regresó á Oxford. En 1666 admitió el cargo de preceptor en casa del conde de Sbhaftesbury, que le confió la educación de un hijo de 15 años de edad, el cual hizo progresos bajo la dirección de Locke. En 1683, Schaftesbury se trasladó á Holanda, acompañándolo Locke, pero éste volvió á Inglaterra en 1689. En 1690 publicó su célebre obra sobre el *Entendimiento humano*, y en 1693, sus *Pensamientos sobre la educación de los niños*, cuyo libro mereció la mejor acogida, y fué traducido en francés, en alemán y en holandés. Locke dedicó los últimos años de su vida al estudio de las Sagradas Escrituras y de la religión que había descuidado durante su vida. Escribió algunos comentarios sobre las epístolas de San Pablo, y algunos años antes de su muerte declaró á dos de sus mejores amigos que sentía un amor sincero hacia todos los hombres y que se hallaba al lado de todos los fieles que componían la verdadera Iglesia de Jesucristo, cualquiera que fuese su denominación. Murió el 28 de Octubre de 1704 escuchando la lectura de un salmo.

Locke no es un pedagogo completo y profundo como Comenio, sino un preceptor que escribió sobre la educación doméstica que convenía dar á los niños pertenecientes á las clases más elevadas de la sociedad. Es verdad que dirigió algunas miradas exactas y profundas á la naturaleza del niño, indicando á la vez algunos procedimientos prácticos; pero en general su juicio es poco sólido, dejándose llevar fácilmente de las exageraciones de sus principios. Hé aquí un breve resumen de lo que ofrece de más notable su pedagogía.

Introducción.

«Mens sana in corpore sano» (un alma sana en un cuerpo sano) es, dice Locke, la descripción completa de un estado dichoso en la tierra. El que posee ambas cosas, no tiene nada que pedir, pero el que carece de

una de ellas, se ancuentra en una situación desgraciada, que difícilmente se puede mejorar. El educador se debe ocupar esencialmente del alma, pero el cuerpo tiene también su importancia, y es el primero de que me debo ocupar.

Educación física.

Los niños de las familias nobles deben ser educados físicamente casi de la misma manera que los habitantes del campo. No se les ha de abrigar demasiado, ni aun en invierno y se les debe habituar á tener la cabeza descubierta de día, de noche, al viento y aun á la lluvia. Jamás deben usar vestidos estrechos. Los corsés particularmente son altamente perjudiciales para las niñas, porque debilitan su cuerpo y engendran toda suerte de enfermedades, impidiendo el desarrollo y las funciones de órganos tan esenciales para la vida, como el estómago y los pulmones.

La leche es el alimento más conveniente para los niños. La carne es un alimento demasiado fuerte para el estómago. Entre las comidas, que han de ser pocas al día, no se les debe dar más que pan seco. Pueden beber cerveza, pero no vino ni licores. Se les debe prohibir el uso del melón, albérchigo, uva y casi todas las especies de ciruelas, pero pueden comer fresa, grosella, manzana y pera. (1)

Se debe habituar á los niños á las evacuaciones regulares, siendo la hora más propicia la mañana después del desayuno.

Conviene que los niños se laven todos los días los piés con agua fría, á fin de preservarlos, como las manos, contra la influencia de la humedad. Los baños fríos producen efectos maravillosos en las personas débiles. Todos los niños deben aprender á nadar. También conviene que corran y jueguen al aire libre en todas las estaciones.

Acostarse pronto y levantarse temprano es una regla á que deben someterse todos los niños. Bastan ocho horas de sueño, pero no conviene despertarlos violentamente. La cama debe ser dura, y nunca se les ha de acostar en colchones de pluma.

Nada de preservativos para los niños ni más medicamentos que los puramente precisos. Para las indisposiciones leves no se debe buscar nunca el médico.

Locke recomienda también la equitación, la esgrima, el baile, como ejercicios propios para fortificar el cuerpo.

Educación intelectual (Instrucción). (2)

El programa de estudios que señaló Locke á su discípulo era bastan-

(1) ¿No podría equivocarse Locke en este precepto? No debe olvidarse, sin embargo, que habla con la autoridad de un médico. Quizá se propondría proscribir los frutos exóticos conforme al principio de que los alimentos más sanos son los que se crían en el clima en que se vive.

(2) Locke se ocupa de la instrucción en último lugar en sus *Pensamientos*.

te extenso. Comienza por la *lectura*, que quiere se aprenda jugando. En un dado de veinticinco caras tenía dibujadas las letras del alfabeto, y éste era el único abecedario que ponía en manos de su discípulo, el cual debía nombrar las letras que, jugando con el dado, se presentaran á la vista. Después se pasaba á silabear y á leer. La *escritura* no ofrece en su método nada de particular.

El *dibujo* no era más que la continuación de la escritura. El discípulo debía aprender á dibujar casas, máquinas, paisajes, etc., todo lo cual consideraba de gran utilidad cuando se viaja.

Además de la *lengua materna*, el *francés* y el *latín*, Locke recomendaba el estudio de la *geografía*, la *aritmética* y en particular la *aritmética comercial* y la *teneduría de libros*, la *geometría* (los seis primeros libros de Euclides), la *cronología* y la *historia*, el *derecho vivil* y las *leyes constitutivas* de su país. Aconsejaba que la *lógica* y la *retórica* se estudiasen más bien en Cicerón que por medio de reglas. A las materias anteriores añadía la *filosofía natural*, dividiéndola en *metafísica ó estudio del alma*, y *física ó estudio de los cuerpos*. Se debe empezar, decía, por la metafísica, acudiendo al precioso manantial de la Biblia para que el mundo natural no ahogue la fé en lo sobrenatural. Para la física debe seguirse al incomparable Newton. Pone la *música* en último término ya porque, no es posible aprenderlo todo desde luego, ya porque la considera como un arte inútil.

Como los pedagogos que le habían precedido, Locke persiste esencialmente en la enseñanza de las lenguas. Estas constituían el elemento dominante en la instrucción; los demás ramos eran accesorios, y no se sabían tratar con la extensión y el interés que tienen. Locke participaba en la enseñanza de las lenguas de las opiniones de Ratich y Comenio. Como éstos, deseaba ante todo que se enseñase la lengua materna, no permitiendo que los discípulos la desdeñasen bajo el pretexto de ser la lengua del pueblo. A la vez que el inglés debía aprenderse el francés (la lengua de un pueblo inmediato, decía Comenio) no sólo de modo que puedan entenderlo, sinó también hablarlo. Si el niño no empieza pronto esta lengua, jamás adquirirá una buena pronunciación, y esto mismo puede afirmarse respecto de toda lengua extranjera.

El latín debía aprenderse de la misma manera que el francés, y si el maestro no sabía hablarlo, el discípulo debía leer las fábulas de Esopo con la traducción á la vista. Después de leer la primera fábula hasta comprenderla, se debía pasar á la segunda, y así sucesivamente. El estudio prematuro de la gramática no sólo es enojoso para los niños, sinó estéril, porque con la gramática no se aprende ninguna lengua, y sólo cuando se habla la lengua con soltura se puede abordar la gramática, aunque sin profundizarla, porque esta tarea pertenece á los filólogos. La primera gramática que se debe aprender es la de la lengua materna.

Si el niño estudia el latín en una escuela, hay que eximirle del trabajo de los temas latinos, de los versos y de los discursos, limitándose á hacerle comprender esta lengua. La manía de obligarles á componer

versos es censurable, porque si el niño carece de disposiciones para esto, se le atormenta inútilmente, y si las tiene, sería preferible hacer por sofocarlas, á trabajar en favor de su desarrollo. La poesía es un arte inútil.

No conviene que los niños aprendan de memoria trozos muy largos de los clásicos. El alma no se fortifica más que por lo que la apasiona vivamente.»

Locke cree que la madre podría enseñar el latín á sus hijos sin que para esto tuviera que hacer otra cosa que leerles los evangelios en latín hasta que los comprendiesen, cuidando de que después los leyesen los niños.

Podrían hacerse muchas objeciones á las ideas de Locke en materia de enseñanza, pero nos limitaremos á las más esenciales.

Locke afecta un profundo desprecio por la música y la poesía bajo el pretexto de que son artes inútiles, opinión con la cual nadie podría hoy conformarse. El canto y la música son los auxiliares de los sentimientos más íntimos de la naturaleza. La religión, el patriotismo, la alegría y la tristeza recurren á la música y á la poesía para hacer sentir lo que la lengua no puede expresar, y estas artes desarrollan realmente sentimientos que sin su auxilio nos serían desconocidos. El hombre no vive sólo de pan y de pensamientos, sino también de impresiones. Solamente la poesía y la música pueden hacer vibrar las fibras más delicadas de nuestro corazón. Añádase á esto que la versificación constituye un excelente ejercicio de estilo, pues nada es tan propio para limarlo como la necesidad de hacer versos, es decir, de encerrar el pensamiento en un cuadro limitado y sometido á reglas invariables.

El orden que establece Locke para aprender las lenguas ofrece notables ventajas, pero lleva su aversión á la gramática demasiado lejos. Nada habría que oponer tal vez á su método si se tratara únicamente de hablar; pero desde el momento en que nos vemos precisados á leer y escribir, la gramática viene á ser un guía indispensable. Lanzarse, por ejemplo, en el latín sin conocer ni las declinaciones ni las conjugaciones, equivale á internarse en un bosque sin brújula ni camino que nos facilite la salida. Comiéncese en buen hora el estudio de una lengua suministrando el material de que se compone, pero enséñese en seguida de qué manera las palabras se enlazan entre sí, y qué modificaciones resultan de sus combinaciones. La opinión de Locke de que cada uno podría aprender por sí mismo el griego, y de que una madre podría enseñar el latín á sus hijos, aun sin saberla ella, nos parece insostenible y que no merece que nos detengamos á refutarla.

Pero las ideas de Locke en punto á enseñanza, encierran un error mucho más notable que el que acabamos de señalar. Quería Locke, según hemos visto, que el niño aprendiese á leer jugando, que llegase al conocimiento de las letras sin trabajo, hablando, sin ejercicios de memoria, sin temas difíciles, sin versificación y sin gramática. Para Locke la pedagogía se reducía en esto á hacer del estudio un juego, una distracción.

Más adelante veremos también á Rousseau y Basedow caminar por la misma pendiente, ensanchar este sistema, y olvidar esta verdad eterna: *el hombre se ganará el sustento con el sudor de su frente.* ¡Dichoso el hombre, dice el sabio, que aprende á soportar el yugo desde la juventud! El placer es sin duda uno de los elementos de la vida, pero también lo es el dolor, y estos dos elementos, placer y pena, goce y sufrimientos, aunque opuestos el uno al otro, constituyen uno de esos dualismos misteriosos é indisolubles que resaltan á cada paso en nuestra existencia terrestre.

Educación Moral y Religiosa.

La educación debe ser doméstica ó privada, y no pública. La escuela, donde todo se hace á toque de campana, ejerce una influencia perniciosa en el carácter de los niños.

Los que se encargan de la educación de los niños deben ejercer desde luego sobre éstos su autoridad. Al principio se exigirá una obediencia absoluta; pero después debe reemplazarse el mandato por el consejo y la discusión. Cuanto antes se trate al niño como hombre, antes será hombre.

El objeto de la educación es la virtud, indispensable para alcanzar la estimación y el amor de sus semejantes y la satisfacción propia. Su fundamento estriba en el conocimiento de Dios, tal como nos ha sido revelado en el Símbolo de los Apóstoles. En cuanto al culto privado debemos satisfacernos con una oración corta por la mañana y por la noche. No se debe hablar á los niños de espectros, aparecidos, etc.

El medio más eficaz para contener al niño en la senda de la virtud consiste en hacerlo sensible á la aprobación y al desprecio de sus semejantes. El amor á las alabanzas y el temor á la vergüenza sirven de sólido sostén á la virtud, y son como un tronco vivo en el cual pueden engertarse con éxito los verdaderos principios de la moral y de la religión. El niño debe recibir públicamente los elogios que ha merecido, porque de este modo se duplica la recompensa; pero no se harán notorias sus faltas y sus defectos.

Jamás debe obligarse á los niños violentamente al estudio, porque esto les causa repugnancia hacia el trabajo, pero tampoco se les debe estimular por medio de recompensas materiales. Hay necesidad de moverlos por medio del elogio ó de la censura. No se debe imponer á los niños un trabajo que les repugne; los niños quieren ser libres é independientes como el adulto. En lugar de violentarlos, debemos procurar inspirarles amor al trabajo. Un niño bien dispuesto aprende tres veces más que el que no lo está. El niño no debe permanecer ocioso, y conviene que se acostumbre á dejar los juegos y entretenimientos que más le agraden para hacer lo que sea contrario á su gusto cuando el deber lo exige así. Para corregir al niño que estima más jugar que trabajar, podría ordenársele un juego desmedido, no permitiéndole el trabajo más que como recreo.

Los niños son imperiosos y egoístas por naturaleza, y hay necesidad de combatir enérgicamente estas dos tendencias. Combatiremos el egoísmo del niño induciéndole á conducirse generosamente, y colmándole después de elogios y recompensas.

Debemos pintar la mentira á los ojos de los niños como un vicio indigno del hombre de honor, castigándola severamente cuando los niños reincidan en esta falta. La sinceridad exige, por el contrario, cierta indulgencia de parte del educador.

La urbanidad y los buenos modales se aprenden en la buena sociedad mejor que por reglas.

No se deben dar á los niños muchas reglas de conducta, porque si queremos sostenerlas todas en observancia, tenemos que hacernos con ellos demasiado severos, y si, por el contrario, transigimos con algunas omisiones, comprometemos nuestra autoridad.

No conviene castigar con cólera, ni apostrofar á los niños empleando palabras injuriosas. Solamente la obstinación y la rebeldía se deben castigar con las disciplinas, y aun esto debería hacerse de modo que la vergüenza afligiese al niño más que el dolor. Cuando haya necesidad de castigar convendría confiar el castigo á un dependiente, porque de esta manera los padres conservan mejor su dignidad, y no se exponen á la antipatía con que mira el niño al que lo castiga. Locke repite el consejo (á nuestro juicio peligroso) de razonar con el niño para convencerlo de su falta.

Como puede haberse observado, Locke no es un guía seguro en educación. Desecha la educación pública que presenta ventajas muy notables sobre la educación privada. Ni cada uno puede tener un maestro, ni todos son capaces de dar la enseñanza que se recibe en una escuela ó colegio. Por otra parte, la escuela, si está bien dirigida, es un excelente aprendizaje de la vida. Las lecciones á horas fijas, que Locke condena, como si no tuviera en cuenta las disposiciones del alumno, son propias para disciplinar al niño y para someter su actividad á una voluntad superior á la suya. Los niños que han asistido por algunos años y con regularidad á las clases de una escuela, poseen el hábito de la ocupación diaria y pueden llenar sus deberes de una manera exacta y regular.

No opinamos como Locke que convenga en educación mostrarse impacientes para hacer prematuramente de los niños, hombres. Este es precisamente uno de los defectos que se atribuyen á la educación americana.

Locke ha copiado sin duda de los jesuitas cuanto dice sobre el efecto de las alabanzas, así como la idea de castigar á los niños por medio de una segunda persona, y tendremos poco que añadir á lo que acerca de todo esto dijimos oportunamente. Es indudable que el amor propio constituye un poderoso móvil, y que debe utilizarse en la educación; pero conviene también que este móvil vaya cediendo poco á poco el puesto á la voz de la conciencia, que pone al hombre, no en presencia de sus semejantes, sinó en presencia de Dios.

Tales son, en resumen, los pensamientos de Locke en materia de educación. Al lado de sus errores hay también muchas ideas útiles que pueden aprovecharse en la práctica.

XVIII.

AUGUSTO HERMAN FRANCKE. (1663 á 1727.)

Mientras Juan Bautista de La Sala fundaba en Francia la orden de los Hermanos de la Escuela cristiana, otro hombre, de un carácter y de una fé no menos admirables, comenzaba en Alemania la obra más extraordinaria que jamás se habia concebido en el terreno de la pedagogía. Ya se comprenderá que nos referimos á Augusto Hermann Francke, predicador y profesor en Halle. Todavía llenan de admiración los edificios que hizo construir para los diversos establecimientos que fundó. El primero que se presenta á nuestra consideración es una gran casa que existe á la izquierda del camino que conduce desde la ciudad al arrabal de Glaucha. En la parte superior de la puerta se lee esta inscripción: «*Los que se confian al Eterno, sienten á cada paso renovarse sus fuerzas; y como si tuvieran las alas del águila, se remontan á las puras regiones del cielo, sin fatigarse jamás.* Después de pasar esta casa se llega á una larga calle, á cuyos lados se levantan altos edificios; pero todo esto no es ni la mitad de los que por separado comprenden la casa de huérfanos, el gimnasio ó *pedagogium*, la biblioteca, la institución bíblica de Cannstein, una gran farmacia y otras muchas construcciones, jardines, etc., destinados á las diferentes necesidades de esta obra gigantesca. A primera vista creerá cualquiera allí hallarse en medio de una colonia extrangera.

Francke nació en Lubech el 22 de Marzo de 1663, asistió muy joven al gimnasio de Gotha, estudió después en Erfurt, en Kiel, en Hamburgo y por segunda vez en Gotha, y terminados sus estudios, fijó su residencia en Leipsick, donde se dió á conocer ventajosamente por sus brillantes sermones sobre el Antiguo y Nuevo Testamento. Algunos años después se trasladó á Hamburgo, y fundó allí una escuela, en la cual dió patentes muestras de su gran paciencia y de su profundo amor á los discípulos. De Hamburgo pasó á Erfurt en calidad de diácono de la iglesia de los Agustinos, de cuyo cargo fué destituido en 1691 por habérsele acusado de sectario. Acababa de fundarse entonces en Prusia la universidad de Halle, y Francke fué nombrado profesor de griego y de lenguas orientales, y á la vez cura de Glaucha, donde residió hasta su muerte, acaecida 36 años después.

Veamos de qué manera comenzó Francke en 1694 su obra pedagógica. Los jueves acudían los pobres á su puerta, y en lugar de distribuirles allí la limosna, les hacía entrar en su casa, les repartía el pan, les daba una lección de religión y rezaban una oración, con lo cual termina-

ba el acto. Como vivía en la mayor estrechez, algunas veces se privaba de la cena para poder dar pan á los necesitados. En 1696 puso en su casa una caja á fin de que los bienhechores depositaran en ella alguna limosna para los pobres, y en una ocasión, al abrirla, halló en ella siete florines que una mujer caritativa había dejado. «Hé aquí, dijo Francke, un capital con el que tenemos que hacer alguna cosa buena, y ninguna mejor que la de fundar una escuela para los pobres.» En aquel mismo día adquirió algún menaje, buscó un estudiante para que le diese lecciones y abrió la clase en su propia casa al lado de su gabinete de estudio. En pocos días reunió allí más de sesenta niños; los sentimientos benéficos de Francke para con los pobres empezaron á llamar la atención del público; los donativos aumentaban de día en día, y á medida que se multiplicaban los recursos, Francke daba mayor extensión á sus planes. El local en que se abrió la escuela fué pronto insuficiente, y hubo necesidad de añadir otro de una casa contigua para establecer una segunda clase. Tendríamos que extendernos demasiado si hubiéramos de detallar el desarrollo progresivo de la obra de Francke hasta que llegó al colmo de su actividad en los numerosos edificios de que nos hemos ocupado anteriormente. Nada diremos tampoco de las grandes dificultades económicas con que tropezó en más de una ocasión para llevar á cabo tantas construcciones como emprendió, ni de la gran confianza con que esperaba siempre que la Providencia favorecería sus designios, ni de la abundancia de recursos que se le venían á la mano cuando menos los esperaba, y nos limitaremos á dar á conocer los establecimientos que tenía creados Francke en el año 1727 en que falleció.

1. *El Liceo (Pedagógium)* con 82 alumnos. Este establecimiento estaba destinado á las clases superiores. Enseñábanse en él, además de la religión, que debía ser el fundamento de todo, el latín, el griego, el hebreo, el francés, el alemán, la aritmética, la geografía, la história, la cronología, la geometría, la astronomía, la música, la botánica, la anatomía y los principios esenciales de la medicina. Como se ve por esta simple enumeración, Francke no se contentaba con una enseñanza exclusivamente clásica, que era todavía entonces la enseñanza dominante, sinó que preparó el nuevo sistema de los estudios reales y técnicos, á la sazón en extremo descuidados. Esta nueva tendencia resalta más todavía en los medios de instrucción que puso á disposición del liceo. En efecto, éste poseía un jardín botánico, un gabinete de historia natural, otro de física, un laboratorio de química, dos gabinetes de anatomía, talleres para tornear, pintar, dibujar, etc. En una clase destinada á la preparación de alumnos para la universidad se estudiaban especialmente los clásicos latinos, la retórica, la lógica, la metafísica, etc. Los alumnos componían ademas discursos y discutían entre sí puntos de controversia.

2. *La escuela latina de la casa de huérfanos*, con 3 inspectores, 32 profesores, 400 alumnos y 10 dependientes. Esta escuela se asemejaba á los colegios ó gimnasios latinos de entonces, aunque se enseñaban en ella más materias, entre las cuales se hallaban la botánica, la anatomía y la pintura.

3. *Las escuelas alemanas* (escuelas populares) con 4 inspectores, 89 maestros, 8 maestras y 1725 alumnos, niños y niñas. La enseñanza de estas escuelas se hallaba al nivel de la que se da hoy en una escuela buena de instrucción primaria. Comprendía, sin embargo, la historia natural y la historia universal.

4. *Los pensionistas,* cuyo establecimiento tenía 255 estudiantes que asistían á la universidad, y 300 alumnos pobres.

5. *La administración doméstica, la farmacia y la librería,* que daban ocupación á 53 personas. Los dos últimos establecimientos eran de grande importancia por los considerables recursos que proporcionaban á los demás. Hé aquí cómo tuvieron origen. Un joven teólogo, llamado Elers, había hecho imprimir un sermón de Francke *sobre los deberes para con los pobres,* y poniéndolo á la venta con otros en Leipsick, le compraron tantos que con sus productos abrió una librería en Halle, publicó otros escritos de Francke, así como un gran número de obras para las escuelas, y por último, abrió otras dos librerías en Berlín y en Francfort, dejando todos los beneficios que sacaba á favor de la casa de huérfanos. El origen y desarrollo de la farmacia no es menos singular. En 1700, Burqstaller dejó al morir á Francke una receta para la preparación de un remedio en extremo saludable. Francke la entregó al médico de la casa, el célebre poeta religioso Richter, que después de hacer infructuosamente numerosos ensayos, logró por fin acertar la composición del remedio, con el cual se constituyó una farmacia que producía sumas considerables al establecimiento. Donde quiera se oía ponderar las maravillosas curaciones debidas al medicamento de la casa de huérfanos.

El personal de los establecimientos de Francke, sin contar las familias de los profesores, inspectores, etc., etc., se elevaba á 4.273 individuos.

Francke había sido llamado, como digimos, á Halle en concepto de cura y de profesor de la universidad. Nada diremos de la actividad que desplegó como sacerdote, porque esto no corresponde al objeto de la presente obra, pero no debemos pasar en silencio al profesor. La influencia de Franke se hizo sentir muy pronto en la universidad, tanto con relación á los estudios, como bajo el punto de vista de la disciplina y de los principios religiosos. Respecto de los estudios, Francke contribuyó eficazmente á mejorar la preparación de la juventud para su ingreso en la universidad, sin lo cual consideraba imposibles los progresos en estos establecimientos. En materia de religión creía que la teología debía ser ante todo objeto de fé y de convicción. «Un grano de fé, decía, vale más que un mundo de conocimientos históricos, y una gota de amor más que un mar de ciencia.» Con la cooperación de sus compañeros logró refrenar la vida desordenada de los alumnos, sometiéndolos á un régimen algo parecido al de los *Hermanos de las Escuelas cristianas.*

Para terminar esta breve reseña de las obras de Francke, mencionaremos dos instituciones que dirigía en Halle. En 1710 el barón de Cannstein indicó á Francke la conveniencia de fundar una imprenta para la

propagación de las Sagradas Escrituras en caracteres estereotipados. El príncipe Carlos de Dinamarca lo alentó también para la realización de esta empresa facilitándole 1270 ducados. La primera impresión estereotipada del Nuevo Testamento apareció en 1713, imprimiéndose hasta 1795 en la casa de los huérfanos, 1.659,883 bíblias, 883.890 ejemplares del Nuevo Testamento y 16.000 de los Salmos.

La otra institución que también merece mencionarse, fué la del establecimiento de una misión en la India, la cual subsistió durante un siglo produciendo una influencia saludable en todos los países que comprendía, especialmente por las escuelas que en ellos fundaron los misioneros.

Francke pertenece, como ha podido observarse, á ese reducido número de hombres, que á su paso por el mundo, dejan huellas eternas y una impresión profunda en la historia de la humanidad. Conocemos su acción inmediata en la gran empresa que acometió; pero nadie es capaz de medir la influencia que ejerció indirectamente con sus escritos, con su palabra y con sus establecimientos en la suerte de la sociedad. Bajo su ilustrada iniciativa los estudios adquirieron en Alemania una dirección más práctica y más nacional, y gran número de sacerdotes, profesores y maestros, educados en sus establecimientos, llevaron á los más apartados pueblos su espíritu y sus principios. En muchos puntos se abrieron escuelas para los pobres y se fundaron casas de huérfanos, asilos para los niños viciosos y otros establecimientos análogos, tomando como modelo los de Halle. El conde de Zinzendorf, discípulo de Francke, fundó la sociedad de los Hermanos Moravos, y bien sabida es la influencia que por medio de los establecimientos que crearon han ejercido hasta nuestros días, y especialmente entre los protestantes.

Francke se proponía en todas sus empresas un fin moral, humanitario y religioso.

«Francke, dice Kelner, ha demostrado al mundo cuánto pueden el amor y la fé. Francke ha demostrado igualmente que es mucho más difícil y á la vez mucho más útil vivir cristianamente que sostener controversias religiosas. Francke ha demostrado, por último, que Jesucristo debe ser el principio, el medio y el fin de los estudios reales y de la escuela popular.»

Francke murió á la edad de sesenta y cuatro años, y su buena esposa recogió sus últimas palabras y su último suspiro. Todos los habitantes de la ciudad de Halle quisieron contemplar una vez más, después de muerto, á su bienhechor, y todos acompañaron su cadáver al camposanto, demostrando con sus lágrimas el amor que le profesaban. Uno de los varios hijos que tenía se encargó de la dirección de sus numerosos establecimientos.

Hé aquí ahora un extracto de las instrucciones que había dado á los maestros sobre la manera de ejercer la disciplina en la escuela. En todas ellas se revela el mismo celo por la gloria de Dios que ha podido notarse en las instrucciones de Calasanz, Borromeo y la Sala. La misma fé produce por todas partes los mismos frutos.

Instrucción
acerca de la manera de ejercer la disciplina en la escuela.

Es necesario y conforme á la voluntad de Dios someter los niños á una disciplina cristiana, y al efecto deberán observar las reglas siguientes.

1. *El maestro debe ante todo pedir á Dios que le conceda en todo tiempo la sabiduría que necesita para establecer en la escuela una acertada disciplina.*

2. *Como la mayoria de los maestros propende a corregir á los niños por el rigor de los castigos más que á ganarse su corazón por la paciencia, por la indulgencia y el amor, y como los maestros jóvenes en particular carecen generalmente de la solicitud paternal y de la dulzura cristiana que se requiere para la acertada dirección moral é intelectual de los discípulos, convendrá que todos pidan al Señor que les infunda amor hacia la juventud que se les confía.*

3. *Todo maestro debe aprender á dominarse á sí mismo con la ayuda de Dios. ¿Cómo es posible que intente someter á los demás á una disciplina cristiana, ni castigar séria y paternalmente si no tiene dominio sobre sí mismo?*

4. *El maestro debe inspirar respeto á sus discípulos, exhortarles y castigarles cuando sea necesario; sin embargo, la educación no debe ser dura ni severa, sinó dulce y paternal, sin arrebatos de cólera, á fin de que los niños vean en los que los instruyen un ejemplo del amor que Dios nos mostró en Jesucristo, y para que por este medio germine en su corazón la piedad y el santo temor de Dios.*

5. *El maestro no debe revelar nunca mal humor ni en su semblante ni en sus acciones; antes ha de manifestarse tranquilo, afectuoso y bueno como un padre cuando se ve rodeado de sus hijos.*

6. *Si durante la lección los niños hacen ruido, el maestro no debe gritar ni maltratarlos para restablecer el orden y el silencio, y sí manifestar tranquilidad de ánimo, porque cuanto más grite, más agitará á los niños. Bastará, pues, que les diga: « Oigo ruido, tal ó cual niño habla demasiado alto, » y todo entrará en orden, en cuyo caso continuará la lección. Si el ruido empezase de nuevo, el maestro la suspende por un momento, y el silencio se restablecerá con esto solo de la misma manera.*

7. *No se debe castigar corporalmente á ningun niño sin haberlo reprendido por lo menos tres veces.*

8. *No se debe castigar á ningún niño sin haberle hecho comprender antes que ha faltado á su deber. En otro caso podría creer que se le ha castigado injustamente, y en lugar de corregirlo, no lograríamos otra cosa que irritarlo.*

9. *Cuando un niño comete una falta, se le podrá leer, para que le sirva*

de correctivo y de enseñanza algún pasaje de las Sagradas Escrituras ó alguna máxima moral que condene la falta cometida.

10. *No se debe castigar á los niños por faltas ligeras inherentes á su edad, tales como el olvido de un objeto, ó un movimiento de vivacidad, limitándose á recomendarles para otra vez mayor cuidado y compostura.*

11. *Si algún niño tiene la costumbre de hablar, se le debe exhortar haciéndole comprender que distrae á los demás. Si persiste en su falta, se le encarga la vigilancia de los que hablan, y si esto tampoco bastara para corregirlo, se le señala asiento aparte, hasta que se haya logrado la enmienda.*

12. *Aunque se debe exigir que los niños presten atención á toda la lectura ó lección, no conviene castigar de ligero á los que son de suyo distraidos y no pueden sostener la atención por mucho tiempo ó recordar lo que acaba de explicarse. Bastará recomendarles mayor cuidado, y aun convendrá abstenerse de dirigirles ninguna advertencia cuando se observe que el reconocimiento expontáneo de su distracción les tiene confusos y desconcertados. Si incurre alguno repetidas veces en la misma falta, se le obligará á salir de los bancos y á permanecer de pié durante la lección, lo cual será suficiente para fijar su atención.*

13. *Cuando el maestro observe que un niño se distrae con algún objeto de la escuela, no debe nombrarlo directamente; antes convendrá que diga de una manera general: «Veo que algún niño se entretiene, que no escribe, que no lee, etc.» Luego, el maestro recoge tranquilamente el objeto que daba lugar á la distracción del discípulo, y lo guarda hasta que concluya la clase. Hay necesidad de tener gran paciencia, y en particular con los niños menores.*

14. *El buen maestro ha de cuidar de no ser causa de los desórdenes que debe castigar. Esto sucederá, por ejemplo, si asiste tarde á la escuela, si sale de ella durante la lección, si es indolente, etc.*

15. *Jamás se debe injuriar á los niños con palabras ofensivas tales como bestia, asno, ignorante, imbécil, vagabundo, etc. Tampoco debe burlarse de ellos, ni ponerlos en ridículo, porque todo esto, además de perjudicar la educación, es contrario al espíritu del cristianismo. Si se les quiere reconvenir de alguna manera, sírvase el maestro de expresiones verdaderas y propias para fijar la atención de los niños en sus defectos, tales como revoltoso, desobediente, perezoso, etc.*

16. *El maestro debe abstenerse de comparar un niño á un animal, por ejemplo á un gato, un perro, un buey, porque estas comparaciones hieren el amor propio de los niños y destruyen los lazos de amor y de confianza recíproca que deben existir entre maestro y discípulos.*

17. *No se debe amenazar muchas veces á los niños con castigos de Dios ó con las penas del infierno, porque el abuso de estas amenazas acabaría por hacerlos indiferentes. Es preferible representarles la felicidad de los niños obedientes y piadosos para que imiten su ejemplo.*

18. *No se debe castigar á un niño mientras no confiese su falta, aunque se tenga la convicción de que la ha cometido. Si insiste en la negación, se*

le dispensa del castigo, pero amonestándole severamente para que en lo sucesivo se abstenga de mentir.

19. *El maestro no debe oír las quejas de los niños durante la lección, conviniendo que aplace el escucharlas para la conclusión de la clase. Si la queja tiene importancia, los niños que la produzcan cuidarán de recordarla, y si es una vagatela, como acontece con frecuencia, la habrán olvidado y todo está terminado.*

20. *Cuando un niño á quien se ha acusado quiere disculparse, el maestro debe escucharlo con benevolencia, é informarse detenidamente de lo sucedido. Si no llega á una conclusión cierta, debe suspender su juicio esperando nuevos pormenores para el esclarecimiento del hecho.*

21. *No se debe regañar nunca á un niño por el solo hecho de no entender ó de comprender trabajosamente lo que se le enseña. Si el niño tiene una concepción lenta ó una inteligencia limitada, esto será un doble motivo para tratarlo con mayor consideración, y para repetir la lección cuanto sea necesario. Lo único que se ha de castigar es la distracción y pereza.*

22. *Cuando entra un niño por primera vez en la escuela, el maestro debe abstenerse todo lo posible de imponer castigos á su vista para evitar que las primeras impresiones que reciba de la escuela sean desagradables. Durante las tres ó cuatro primeras semanas soportará también con paciencia los defectos del nuevo discípulo sin castigarlo, contentándose con estimularlo á seguir el ejemplo de sus compañeros, y con el fin de que no se sorprendan de esta indulgencia los niños á quienes se castiga, se les hará comprender que el nuevo alumno aun no ha sido como ellos instruído en sus deberes, y que es necesario eximirle de castigos hasta que sepa lo que la palabra de Dios exige de él.*

23. *No se debe golpear la cabeza del niño con la mano, con un libro ni con nada, ni tirarle del cabello, ni darle sacudidas tomándolo de los brazos, ni castigarlo de ninguna manera que hiera ó embote los sentimientos morales ó que pueda perjudicar la salud. Bastará en caso darle con una regla de plano sobre la palma de la mano.*

24. *No se debe castigar á los niños poniéndolos de rodillas, porque esto sería profanar la actitud que los cristianos toman en presencia de Dios por un sentimiento de humildad.*

25. *El maestro debe estudiar atentamente el carácter de los niños para proceder con los de un natural dulce y delicado como con los que son duros y groseros. También conviene tener en cuenta para los castigos la edad y la constitución de los niños.*

26. *Si bien conviene mucho evitar para con los niños un exceso de severidad, no interesa menos evitar el extremo contrario haciéndose juguete de los discípulos.*

27. *Cuando la falta de un niño no sea conocida por sus condiscípulos, deberá castigarse privadamente, pues de este modo el niño recibe el castigo sin repugnancia, promete con sinceridad enmendarse y se evita el escándalo.*

28. *Cuando el maestro se vea obligado á castigar á un niño por su mal*

comportamiento, debe hacerlo con amor y compasión, procurando que comprenda que lo castiga á pesar suyo, que preferiría no castigarlo, pero que Dios mismo se lo ordena, y que por esto mismo debe recibir el castigo con sumisión y paciencia.

29. *Cuando el maestro haya de castigar debe mostrarse á la vez serio y compasivo, á fin de que si el niño se humilla y promete corregirse, pueda dispensarse del castigo una ó dos veces. Cuando el niño ha sido castigado, debe dar la mano á su maestro en reconocimiento del castigo paternal que le ha impuesto, y prometerle que, con ayuda de Dios, corregirá sus defectos.*

30. *Cuando el maestro prohiba algo á los niños bajo pena de algún castigo, no debe fijar de antemano cuál ha de ser éste, á fin de elegir después según las circunstancias que concurran en la falta.*

31. *Cuando se haya de castigar á un niño no debe aplazarse para otro día; el castigo ha de seguir siempre á la falta, y si esto no fuese posible, por no tener oportunamente conocimiento de ella, es preferible disimularla.*

32. *El maestro no debe olvidar nunca que cuanto más practique la verdadera piedad y la humildad, y cuanto más dulce y cariñoso se manifieste, tanto mayor será el imperio que adquiera sobre el corazón de sus discípulos, y solamente por medio de la palabra sostendrá más fácilmente la disciplina que usando de una gran severidad.*

XIX.

EL REALISMO Y LAS ESCUELAS REALES EN ALEMANIA.

Así como en el renacimiento predominaba el estudio de los autores clásicos, puede decirse que en los tiempos modernos ha predominado el estudio de los objetos, ya naturales ó artificiales. En el terreno de la pedagogía este estudio tiene una doble aplicación: bien nos conduce al conocimiento de la naturaleza y de todas las cosas prácticas relativas á la vida, en cuyo caso se denomina *realismo*, como si no hubiera realidad más que en las cosas sensibles; bien esta necesidad de estudiar los objetos se dirige al objeto mismo de la educación, ó sea el niño, para conocer sus órganos y sus facultades, observar las leyes que presiden á su desarrollo y hallar la manera de subordinar á este desarrollo los diversos objetos de nuestros conocimientos ó las diferentes materias de enseñanza. Reservado estaba á Rousseau, y sobre todo á Pestalozzi, el estudio de los objetos bajo este último punto de vista para fundar por tal medio la ciencia pedagógica, por más que el realismo sea anterior á Pestalozzi, puesto que se remonta en la ciencia á Bacón, en la filosofía á Descartes y en la pedagogía á Comenio.

Ya se recordará que Comenio se propuso basar la enseñanza elemental de las lenguas en la intuición. De aquí su *Orbis pictus*, en el cual el

objeto aparece dibujado al lado de la palabra que se deseaba enseñar. La senda abierta por Comenio es mucho más larga de lo que parece á primera vista. El conocimiento de los objetos, que no era al principio más que un *medio* para llegar á comprender las palabras y la lengua, se convirtió poco á poco en *objeto* de estudio. Empezóse á estudiar las cosas en sí mismas, y desde este momento existía ya el realismo. Simler, profesor de Halle, fué uno de sus más activos promovedores, y á él se debió sin duda la introducción de los estudios reales en los establecimientos de Francke, de que ya nos hemos ocupado. En 1739, doce años después de la muerte de Francke, Simler abrió en Halle varias escuelas reales, en las cuales se enseñaba aritmética, geometría, el uso de la regla y el compás, la agrimensura, el calendario, astronomía, geografía universal, dibujo, agricultura, horticultura, anatomía, higiene, instituciones civiles, historia y geografía de Alemania, el uso de los metales, de las piedras, de las maderas, de los colores, etc, y la manera de trabajarlo. Desde el origen del realismo se observa ya en las enseñanzas que acabamos de enumerar la tendencia que tanto preocupaba á Pestalozzi de estudiar las cosas contenidas en nuestra esfera particular y que por consecuencia nos tocan más de cerca.

Apenas se habían dado los primeros pasos en el realismo, Alemania penetró en esta senda con entusiasmo indecible, como si de tal movimiento dependiese la salud de la humanidad. Hecker organizó en Berlín en 1747 una escuela real para todas las carreras industriales, comerciales y técnicas. Abriéronse en esta escuela clases para los fabricantes, arquitéctos, tenedores de libros, mineros, etc., empleándose en ellas ricas colecciones como medios de instrucción. En estas colecciones había los más variados ejemplares de plantas, semillas, minerales y modelos de edificios, de barcos, instrumentos de labranza, etc. Hacíanse además con los alumnos escursiones por el país para darles á conocer prácticamente las fábricas, los molinos y otros diferentes artefactos. Solamente la colección de pieles poseía más de noventa especies.

Movimiento tan activo en este sentido no podía menos de producir una corriente contraria á los estudios clásicos, que quedaron completate abandonados por una gran parte de la juventud. En el gimnasio (colegio clásico) se introdujeron también enseñanzas reales, y en el afán de abrazarlo todo, las clases llegaron á prolongarse hasta once horas por día. Pronto se comprendió, sin embargo, la necesidad de poner orden en este verdadero caos.

El gimnasio, con más ó menos realismo, se conservó para los jóvenes que deseaban prepararse para los estudios universitarios, y las escuelas reales, paralelos al gimnasio, recibían los alumnos que deseaban abrazar carreras industriales, comerciales ó técnicas. Y como la multiplicidad de vocaciones impedía atender convenientemente á todos, se observó que, así como el gimnasio suministraba la cultura general necesaria para emprender los estudios especiales de la universidad, la escuela real debía suministrar la cultura general que exigían las diversas vocaciones, y que

convenía reservar los estudios especiales para un establecimiento científico: la escuela politécnica, paralela á la universidad. (1) De este modo ha creado el realismo un nuevo sistema de estudios al lado del antiguo. Pero este doble sistema de estudios medios y científicos á que hemos llegado, no carece de inconvenientes. Desde su orígen se revela en ambos sistemas un antagonismo y una lucha continua. El realismo reclama sin descanso la supresión del griego y del latín, el *humanismo* desearía á su vez la espulsión del realismo de los estudios medios, por considerarlo impotente para cultivar lo bastante al hombre. No debemos detenernos á exponer las condiciones de esta rivalidad, ni á hablar de la filosofía que sirve de base al realismo; y sí estudiarlo ante todo bajo su aspecto pedagógico en el terreno de la psicología en que ha sido colocado como sobre su base natural, particularmente por Pestalozzi y su esuela.

XX.

JUAN JACOBO ROUSSEAU (1712-1778).

Ardua es en verdad la tarea que nos proponemos en este capítulo. Juan Jacobo Rousseau es tan original en sus principios y tan fecundo en ideas que ni podríamos comprenderlo ni darlo á conocer sin entrar en un estudio profundo y minucioso que no consiente este modesto trabajo. Por otra parte, la verdad se confunde continuamente con el error en sus escritos, y se necesita gran cautela para no dejarse arrastrar por los encantos seductores de su admirable estilo. A pesar de estas dificultades, ya que no nos detengamos á hacer un estudio completo de este filósofo, procuraremos al menos bosquejar breve, pero concienzudamente su vida, sus obras y su filosofía; haremos después el análisis del *Emilio*, su obra célebre de educación, y terminaremos por algunas reflexiones acerca de sus principios filosóficos y pedagógicos.

1. Ojeada general sobre la vida, los escritos y los principios de J. J. Rousseau.

Rousseau nació en Ginebra el 28 de Junio de ~~1721~~ 1712, y aunque su nacimiento costó la vida á su madre, no por esto dejó de ser cuidado en su infancia con la mayor ternura. Su padre, de oficio relojero y hombre hon-

(1) La universidad y la escuela politécnica son establecimientos complejos. Cada uno puede dividirse en muchos establecimientos; la universidad en escuela de teología, de medicina y de derecho; la escuela politécnica, en escuela de artes, de oficios, forestal, agrícola, comercial, etc. Por lo demás, hay no poca diversidad y confusión en las escuelas reales.

rado, aunque dió buena crianza á su hijo, apenas pensó en cultivar el privilegiado entendimiento de que estaba dotado; por lo que, al salir de la niñez únicamente se acordaba de las novelas que le habían servido para sus primeras lecturas; y las sensaciones precoces que en estas lecturas había experimentado, le dieron nociones extrañas sobre la vida humana, de las cuales, ni la experiencia ni la reflexión pudieron curarlo enteramente, y él mismo reconoce en sus *Confesiones* que esta lectura le fué funesta. Después se apasionó, sin embargo, de otros libros, y entre ellos las obras de Bossuet, Ovidio, Fontenelle, la Bruyere y las *Vidas* de Plutarco, por la cual manifestó especial predilección. Desde sus primeros años se descubren en Rousseau las cualidades mas opuestas, reuniéndose en él la ternura y el orgullo, el valor y la irresolución, la virilidad y la flaqueza. Viéndose su padre obligado á dejarlo en Ginebra, lo puso á pupilo en casa del clérigo protestante Lambercier; luego lo tuvo de escribiente un escribano, que lo despidió por inepto, y entonces se colocó de aprendiz en el taller de un grabador, que le dió muy mal tratamiento, por lo que aborreció el oficio. Cansado de este género de vida, se trasladó á Saboya, donde lo acogió un cura, y lo envió á Annecy, donde confiaba que lograrían hacerle abjurar el protestanismo. Allí lo recibió Madama Warens, que tanto figura en la vida de Rousseau. Por mediación de esta mujer y del obispo de Annecy pasó Rousseau á Turín al hospicio de los catecúmenos, donde abjuró el protestantismo. Después de su abjuración, Rousseau hizo por algún tiempo una vida errante y aventurera, regresando al fin á casa de Madama de Warens, con la cual vivió por espacio de ocho años, y durante este tiempo estudió latín, matemáticas, música y la filosofía en Locke, Leibnitz, Descartes y Malebranche.

Abandonando después á Mad. Warens, Rousseau se trasladó á Lyón á casa de Mably, en calidad de preceptor, cargo que sólo desempeñó un año, porque carecía de las cualidades más esenciales para el ejercicio de esta profesión. Cuando todo pasaba á su gusto, dice él mismo, era un ángel para sus discípulos; pero si tropezaba con obstáculos, su naturaleza apasionada lo transformaba en un demonio, exasperándose ante cualquier contrariedad.

En 1741 partió para París, confiado en hacer fortuna con el método de música cifrada que acababa de inventar; pero este método fué combatido por Rameau, todos lo juzgaron defectuoso é impracticable, y el mismo autor lo desechó al fin.

Tenía ya Rousseau 37 años, cuando en el verano de 1749, dirigiéndose á visitar á su amigo Diderot, que se hallaba detenido en Vicennes, tomó en el camino, para distraerse, el *Mercurio de Francia*, y habiendo leído en este impreso la cuestión propuesta por la Academia de Dijón sobre *Si el progreso de las ciencias y de las artes había contribuido á corromper ó purificar las costumbres*, concibió el pensamiento de tomar parte en el concurso, y la Academia concedió el premio á su escrito. Entonces comenzó á fermentar en su corazón la semilla del *heroísmo* que

en él había sembrado cuando niño la lectura de Plutarco. Se propuso ser libre, romper los grillos de la opinión, y para preludiar este nuevo papel, suprimió de su mesa y de su vestido el poco lujo que hasta entonces había gastado.

Nos detendremos un momento en esta composición de Rousseau. En la primera parte Rousseau demuestra que las naciones se corrompen civilizándose, y que esto había acontecido particularmente á los egipcios, á los griegos y á los romanos. En la segunda parte, Rousseau pretende hacer á la civilización responsable de tan funestos resultados, creyendo hallar el vicio en el origen y en el fin de todas las artes y de todas las ciencias. Para él la astronomía había nacido de la superstición; la elocuencia de la vanidad, del odio y de la adulación; la geometría, de la avaricia; la física, de la curiosidad; la moral, del orgullo. Por otro lado, el arte fomentaba el lujo; la jurisprudencia, la sofistería; y la historia, la ambición. Tal era la vía en que, á su juicio, hacía entrar á los pueblos la civilización. Esta lo pervertía todo, hasta la educación, que no aspira á formar hombres buenos y virtuosos, sino hábiles é instruídos. Nada tiene, por tanto, de extraño, que terminase rogando á Dios librase á los pueblos de la civilización, de las artes corruptoras de los antepasados, y les devolviese la ignorancia, la pobreza y la inocencia, como únicos bienes que podían hacerlos felices.

En el escrito de que acabamos de ocuparnos, Rousseau formula por primera vez un sistema filosófico, que no es otra cosa que un odio exagerado contra la vida social y una confianza ciega en la vida de la naturaleza. Rousseau no comprendía, ó aparentaba no comprender, que los males de la humanidad pudieran ser anteriores á toda civilización, y que ésta no es nociva sino en cuanto se separa de los principios vivificadores del cristianismo. No es de la civilización, sino del corazón de donde nacen los malos pensamientos y las malas acciones que perturban á la humanidad, y para regenerar al hombre se necesita un principio que renueve y cambie su corazón. Cualquier otro medio sería insuficiente: si para impedir la corrupción del hombre lo arrancáramos del seno de la civilización, sería necesario, después, privarle también de sus propios miembros y hasta de la vida misma.

En 1752 la Academia de Dijón abrió nuevo concurso *Sobre el origen de la desigualdad de los hombres* á fin de determinar si esta desigualdad *está autorizada por la ley natural*, y Rousseau tomó de nuevo parte en este concurso, pero su trabajo no fué premiado. Por lo que hemos dicho acerca de los principios de Rousseau, fácilmente se comprende que este filósofo atribuía á la civilización todas las desigualdades que existen entre los hombres. «Al principio, dice, no sucedía así. Los hombres, todos iguales, libres y dichosos, vivían tan cerca de la naturaleza como los animales, sin vestido, sin casa, sin familia, sin lengua ni sociedad. El hombre y la mujer no mantenían entre sí más que relaciones puramente físicas, que á nada obligaban á ninguno de ellos respecto del otro, y hasta el hijo mismo no era nada para la madre tan luego como dejaba

de necesitarla. En este estado el hombre era sano, robusto, fuerte, feliz como el mono de la Guyana». Rousseau hace todas estas afirmaciones sin presentar ninguna prueba, limitándose, cuando más, á decir que los salvajes, más próximos que nosotros á la vida de la naturaleza, son mucho más felices que el hombre civilizado. Ya se sabe, sin embargo, hasta dónde puede llegar toda la dicha de los pueblos salvajes. La felicidad que Rousseau preconiza no existe más que para la infancia. Ella sola puede encontrar en su inocencia y en la vida libre del campo continuos encantos que ceden luego el puesto á la dura necesidad del trabajo, á los sinsabores de la vida y á las pasiones que agitan el corazón del salvaje como el del hombre civilizado. Nada acertaríamos á decir, ni nada sabemos qué pensar de la felicidad del mono de que habla Rousseau, ni de esta loca exclamación que se le escapa en uno de sus más apasionados arrebatos: «Si la naturaleza nos ha destinado á ser sanos, me atrevo casi á asegurar que el estado de reflexión es un estado contra naturaleza, y que un hombre que medita es un animal depravado.»

«Los mejores tiempos fueron los que pasaron antes de que el instinto de perfectibilidad (de depravación debió decir para ser consecuente) se despertase en el hombre; pero desde el momento en que este instinto comenzó á hacer rápidos progresos, nacieron los vicios, la tiranía, el orgullo, las guerras y todos los males de la civilización». Las desigualdades sociales no están contenidas, según Rousseau, en la ley natural, y proceden siempre de la civilización.

En 1754, Rousseau se trasladó á Ginebra, donde abjuró de su catolicismo. Esto era para él un acto puramente civil: no quería ser excluído de sus derechos de ciudadano por la profesión de un culto distinto del de sus padres. No permaneció mucho tiempo en su patria: molestado por la proximidad de Voltaire, regresó á Francia, estableció su domicilio en Montmorency, donde escribió la *Nueva Eloisa*, *El Contrato Social* y el *Emilio*.

Nada diremos de la primera de estas obras. *El Contrato Social*, que se ha llamado *el faro de la Revolución*, es un libro político. En los dos célebres discursos de que antes nos hemos ocupado, Rousseau se entrega á un trabajo de demolición, y en el Contrato social intenta construir un nuevo estado de la sociedad. Reconociendo la imposibilidad de hacer entrar á la humanidad en el estado de la naturaleza, acepta la necesidad de la civilización, esforzándose por identificarla con los instintos primitivos del hombre natural; es decir, con el amor de sí mismo, de su conservación, de su independencia y de su libertad. El hombre natural lo relaciona todo consigo mismo; es individualista en el sentido más absoluto de la palabra. So pena de desnaturalizarse, debe vivir en sociedad independiente y libre. Si se asocia no debe hacerlo sino en su propio interés, para estar más protegido, para ser más fuerte, más independiente. El Estado es una institución hecha en favor del ciudadano. La Soberanía es el derecho de cada individuo en particular. El príncipe no es más que el mandatario de los asociados; la constitución y las leyes no son

más que un contrato entre éstos, y en el cual se garantizan sus derechos respectivos. Rousseau no se pronuncia en favor de una forma determinada de gobierno, pero cree que la forma republicana conviene á los estados reducidos, y la monarquía á las grandes naciones.

El *Contrato social* produjo en los primeros momentos una gran sensación. Las ideas que encierra eran entonces enteramente nuevas, y nada tenía de extraño que los pueblos se sintieran inclinados á ensayarlas. La revolución francesa en particular no tardó mucho tiempo en traducirlas en hechos. Las condiciones del presente libro nos impiden detenernos á examinar esta sistema basado en el egoísmo.

En el *Emilio*, Rousseau se propone identificar la educación, como había intentado identificar las instituciones en el *Contrato social*, con los instintos primitivos de la naturaleza. La aparición de esta célebre obra de educación produjo una violenta tempestad contra su autor. El parlamento y al arzobispo de París anatematizaron los principios de Rousseau, y en 9 de Junio de 1762 se dictó sentencia en cuya virtud debía ser entregada al fuego esta obra, encerrado en la cárcel real su autor y confiscados sus bienes. Ocho días después los protestantes quemaban en Ginebra el *Emilio*.

En circunstancias tan desfavorables, Rousseau se vió obligado á vivir fuera de su patria por espacio de cuatro años, y cuando ya no tenía que temer ningún peligro, regresó á Francia (1766), fijando su domicilio en Ermenonville, cerca de París, donde escribió sus célebres *Confesiones*, en cuya obra, inspirada por el orgullo, intenta hacer la apología de su vida.

Rousseau murió en 1778 á la edad de 66 años.

Pasemos ahora á ocuparnos de su libro de *educación*.

2. Emilio.

Libro primero.—Introducción.—Los dos primeros años.

«Todo sale perfecto, dice Rousseau, de manos del autor de la naturaleza; todo degenera en las del hombre, que estropea su perro, su caballo, su esclavo, que todo lo trastorna y desfigura. Nada le peta como lo formó la naturaleza; ni aun el hombre mismo, pues necesita amañarlo para su uso y configurarlo á su antojo, como los árboles de su vergel; y lo peor sería que sucediese lo contrario, porque en el estado actual de las cosas el más desgraciado de los mortales sería aquel á quien se abandonase á la naturaleza». «La educación es obra de la naturaleza, de los hombres ó de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que se nos enseña á hacer de este desarrollo es la educación de los hombres, y la experiencia que adquirimos respecto de los objetos que nos impresionan es la educación de las cosas.»

Rousseau se coloca desde luego en el terreno de la naturaleza, quiere

una educación que sea producto de la naturaleza, ó cuando menos que se conforme con ésta, y hé aquí su tesis filosófica aplicada á la educación.

La educación actual del hombre es y debe continuar siendo producto de la naturaleza, del hombre y de las cosas. (1)

«Cada uno de nosotros recibe lecciones de estos tres maestros. Si estas lecciones son entre sí contradictorias, el discípulo resultará mal educado, y su educación sólo puede ser buena cuando los tres maestros aspiran á un mismo fin y proceden en perfecta armonía. El acuerdo entre estos tres agentes de la educación es poco menos que imposible, por los obstáculos con que tropieza, y todo cuanto se puede conseguir en fuerza de cuidados es acercarse más ó menos al fin.»

¿Cuál es este fin en materia de educación? Para Rousseau este fin es el de la naturaleza misma, á la cual hay que subordinarlo todo como á su regla. Si preguntamos cuál es el fin de la naturaleza, Rousseau contesta que la satisfacción de sus propias necesidades. «El individuo es todo para el hombre de la naturaleza; es la unidad numérica, el entero absoluto, que solo consigo mismo tiene relación; mientras que el hombre de la ciudad, es la unidad fraccionaria que determina el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las mejores instituciones son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladando el *yo*, la *personalidad*, á la unidad común; por manera que cada particular no se crea ya uno, sinó parte de la unidad solamente.»

Es decir que el egoísmo sería el fin de la educación, y que lo que llamamos sacrificio, generosidad, abnegación, etc., sería un error, una monstruosidad natural. Decir á Dios: *cúmplase tu voluntad y no la mía* será un suicidio de la naturaleza (2).

Sin embargo, Rousseau se pregunta qué sería para los demás un hombre educado exclusivamenfe para sí, y añade: «Si por ventura los dos objetos que nos proponemos pudieran ambos reunirse en uno solo, quitando las contradiciones del hombre, removeríamos un grande obstáculo para su felicidad.» Rousseau vence el obstáculo que había entrevisto, y dice con una confianza que ningún hecho justifica: «¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal? Mucho, sin duda: estorbar que hagan nada. Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado del hombre; y aquel que para éste hubiera sido bien educado, no puede desempeñar mal los que con él tengan conexión. Poco me importa que destinen á mi alumno á las armas, á la iglesia ó al foro; que antes de la vocación de sus padres, le llamó la naturaleza á la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es vivir.»

(1) La filosofía cristiana añade á esto la acción divina obrando sobre el hombre por su palabra y por su espíritu por su gracia (educación providencial.)

(2) Rousseau no deduce estas consecuencias de sus principios, pero podrá deducirlas cualquiera.

Rousseau enseñaría, pues, á su discípulo á vivir de una manera natural, esto es, á hacer uso de sus órganos, de sus facultades, de todas las partes de su ser. El discípulo sería en sí el objeto único de su existencia, sin hablarle ni de los padres, ni de la familia, ni de la sociedad, ni de la patria, ni de Dios; porque todo esto estaría fuera del discípulo. Sería necesario que en el educando *yo* lo ocupase todo, lo llenase todo, que todo saliese de él y se relacionase con él.

Después de esta exposición general de su sistema, Rousseau desciende á los detalles prácticos de la educación. «La madre, dice, debe criar á su hijo y educarlo según la ley de la naturaleza. Es verdad que hay casos en que vale más que mame el niño la leche de una nodriza sana que la de una madre achacosa; pero esta cuestión no debe mirarse simplemente bajo el aspecto físico, porque el niño no necesita menos de los cuidados de su madre que de su pecho. Los que no pueden llenar los deberes de padres, no tienen derecho de serlo. La sociedad está corrompida y las mujeres no quieren educar á sus hijos.»

Rousseau se encarga de la educación de un niño colocado desde el momento en que viene al mundo fuera de la vía natural, y ensaya educarlo de una manera conforme á la naturaleza. Así, pues, Rousseau se coloca desde luego en una posición excepcional y contraria á la naturaleza. *Excepcional*, porque es imposible que la generalidad de los niños sean educados fuera de la familia como su *Emilio;* y *contraria á la naturaleza*, porque, según el mismo Rousseau confiesa, el deber de educar á los niños incumbe á la familia. Más valiera que hubiera elegido, como Pestalozzi en *Leonardo* y *Gertrudis*, una madre virtuosa y activa que supiera disciplinar á sus hijos, ó una familia honrada y piadosa que pudiera servir de modelo á las demás.

Rousseau, en su calidad de educador, comienza por buscar una nodriza para su recien nacido, sano y vigoroso, porque no de otro modo lo habría recibido. Quédese para los demás la educación de los niños débiles y enfermizos. Como Rousseau no hacía otra cosa que escribir un libro, preséntasele desde luego como por encanto una nodriza sana de cuerpo y de alma. Quiere que su Emilio habite en el campo, y reconocemos que su deseo es bueno en este punto; pero cuán pocos son relativamente los que se hallan en disposición de seguir este ejemplo. Quiere también, y en esto tiene razón, que insensiblemente se vaya habituando el niño á la limpieza con agua fría en todo tiempo; que desde su nacimiento se deje libertad completa á sus miembros, proscribiendo el uso de la cuna como perjudicial por los numerosos accidentes que ocasiona.

«La educación del niño comienza desde su nacimiento, y debe impedirse que adquiera hábitos de los cuales pudiera llegar á ser esclavo. Hay necesidad de colocarlo en estado de ser siempre dueño de sí mismo y de hacer en todas las cosas su voluntad.» Este consejo, aunque fuese practicable, sería peligroso.

«Desde que el niño se fija en los objetos debe habituársele á ver cosas nuevas, animales feos, repugnantes, extraños, pero poco á poco y á

cierta distancia, hasta que se acostumbre á ellos; y viendo que otros los manejan, los manejará él también á su tiempo sin asustarse de ellos, porque no hay objetos horrorosos para el que todos los días los ve.»

«Al principio, el niño no se ocupa más que de lo que hiere sus sentidos, y conviene aprovechar esta disposición natural dejándole examinar y palpar los objetos, porque de este modo adquiere los primeros materiales de sus conocimientos.»

Cuando un niño llora es indicio de que experimenta alguna necesidad, y debemos satisfacerla, pero evitando fomentar los caprichos. El remedio contra éstos se encuentra en la libertad. Cuanto más libre se sienta el niño en sus movimientos, llorará menos: menos importunados por sus llantos, nos afanaremos menos en hacer que callen; con menos frecuencia amenazados ó halagados, serán menos medrosos, menos tercos y permanecerán más bien en su estado natural. Los llantos porfiados de un niño que no está atado ni achacoso, y á quien no se deja que le falte nada, no son sino llantos de hábito y de obstinación; no son efecto de la naturaleza, sino de la nodriza, que por no saber tolerar su importunidad, la multiplica, sin pensar que haciendo que se calle el niño hoy, le excita á que llore más mañana. El único medio de sanar ó precaver es no hacer del llanto caso alguno. Nadie gusta de tomarse un trabajo inútil, ni aun los niños.»

Fija luego Rousseau la época en que deben destetarse los niños, considerándola indicada por la misma naturaleza con la salida de los dientes; proscribe los juguetes para evitar que los niños se acostumbren al lujo y á las cosas inútiles, y pasa después á ocuparse del lenguaje. Desaprueba que se hable demasiado á los niños, y que se dé mucha importancia á las faltas que cometen; recomienda sólo que se vaya ensanchando el vocabulario del niño, y que se le enseñe á pronunciar distintamente, creyendo que los niños del campo tienen una pronunciación más robusta y distinta que los de las ciudades, porque los primeros aprenden á hablar de una manera más natural que los últimos.

Libro segundo.—Infancia de Emilio. (De 2 á 12 años.)

Cuando el niño comienza á andar y hablar, entra en una nueva fase de su desarrollo; y al principio de este nuevo período, lo primero que debe evitarse es rodearlo de excesivos cuidados y precauciones. «Si se cae,si se hace un chichón en la cabeza,si echa sangre por las narices, si se corta los dedos, en vez de correr hacia él en ademán de sobresalto, estémonos quietos por algún tiempo. El mal está hecho y es de necesidad que lo aguante; nuestro anhelo por socorrerle, no serviría más que para aumentar su sensibilidad ó para asustarle. Obrando de este modo, aprenderá á someterse á la dura ley de la necesidad, se hará pacienzudo, prudente y animoso. Lejos de esmerarnos para evitar que Emilio se haga mal, sentiríamos que no se le hiciera nunca y que creciera sin experimentar dolor. Lo primero que debe aprender y lo que más necesita sa-

frir. El niño á quién se deja libre ni se estropea, ni se hace un mal grave, si no se le deja imprudentemente espuesto á caer de una altura, ó junto á la lumbre, ó con algun instrumento peligroso. Conviene, pués, que desde luégo adquiera el sentimiento de su libertad, de su independencia y que aprenda á bastarse á sí mismo.»

En este principio de educación funda Rousseau toda una teoría de la felicidad. «Solamente somos desgraciados, dice, cuando los deseos van mas allá que el poder de satisfacerlos. En consecuencia es preciso disminuir las necesidades y aumentar las fuerzas. Para limitar los deseos, evitemos lo posible satisfacerlos, y para aumentar el poder, dejemos al niño su independencia y libertad. En la vida social todos dependemos los unos de los otros: los deseos son inmensos, y el poder de los individuos excesivamente limitado, de donde resultan infinidad de males. En la vida de la naturaleza, los deseos y el poder de satisfacerlos están equilibrados. ¡Oh hombre! estrecha tu existencia dentro de tí y no serás miserable. Permanece en el lugar que te señaló la naturaleza en la cadena de los séres, y nada te podrá forzar á que de él salgas: no des coces contra el duro aguijón de la necesidad, y no apures en oponerle resistencia unas fuerzas que no te dió el cielo para ensanchar ó prolongar tu existencia, y sí sólo para conservarla. Tu libertad y tu poder no llegan más allá de tus fuerzas naturales; lo demás es ilusión y esclavitud. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede, y hace lo que le acomoda. Esta es mi máxima fundamental; trátase de aplicarla á la infancia, y veremos derivarse de ella todas las reglas de educación.»

Hay sin duda un gran fondo de verdad en estas palabras de Rousseau, ménos exigente que Diógenes, para quién solo aumentando las fuerzas y limitando extremadamente las necesidades podía aspirarse á la felicidad; pero no debe olvidarse que el pecado ha roto este equilibrio en el hombre, y que no cabe restablecerlo por completo en la tierra. Por lo demás, hé aquí de que modo cree Rousseau que puede mantenerse en el niño.

«El sábio sabe permanecer en su lugar, pero el niño, que no conoce el suyo, mal podrá mantenerse en él. En nuestra sociedad halla mil salidas, y no es fácil tarea para los que le gobiernan retenerle en su puesto. El niño no debe ser bruto ni hombre, sinó niño; es necesario que reconozca su flaqueza, y que no padezca por ella; que pida y no mande. Solo á causa de sus necesidades está sujeto á los demás, y porque más bién que él ven lo que le conviene, lo que puede contribuír ó perjudicar á su conservación. Nadie, ni aún su padre, tiene derecho para mandar á un niño lo que de ningún modo le conviene. Aquel que hace lo que quiere es feliz si á sí propio se basta, que es el caso del hombre que vive en estado natural. Los niños, aun en este estado solo gozan una libertad aparente, semejante á la que disfrutan los hombres en el estado civil. Fuimos criados para ser hombres; las leyes y la sociedad nos han vuelto á sumir en la infancia. Los ricos, los grandes, los reyes, todos son unos niños, que viendo con cuanto anhelo alivían su miseria, se envanecen

por esto mismo, y viven ufanos de la solicitud que no tendrian con ellos si fueran hombres formados.»

En lo concerniente á la instrucción y á la moral, Rousseau desea que se retarde todo lo posible. «Se puede contestar á las preguntas de los niños, ó si se juzga conveniente oponer una negativa formal; pero es necesario evitar el estudio forzado, la moral y sus amonestaciones. El conocimiento del bien y del mal vendrá más tarde. Si el niño rompe los vidrios de las ventanas, se le encierra en un cuarto oscuro, y si pregunta la razón se le contesta que esto se hace así porque allí no hay vidrios que romper. Cuando haya prometido espontáneamente que no incurrirá otra vez en esta falta, se le pone en libertad. Con este ejemplo queremos dar á entender que nunca se ha de imponer á los niños un castigo como castigo, sinó que lo deben experimentar como consecuencia natural de una mala acción. Por esto no se debe declamar tampoco contra la mentira, ni castigar á los niños porque han mentido; lo que procede es que toquen los males efectos de este vicio. Cosa extraña es que desde que se ocupan los hombres de la educación de los niños no hayan imaginado otros instrumentos para conducírlos que la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, el miedo vil, todas las pasiones más peligrosas, las que más presto fermentan, y las más propias para corromper el alma, áun ántes de que esté formado el cuerpo. Sometamos los niños á la ley de la necesidad; que un *no* cuando se haya pronunciado, sea para él un muro de bronce, y todo habrá cambiado. Así lo harémos sufrido, resignado, sereno aunque no alcance lo que desea, porque es natural al hombre sufrir con paciencia la necesidad de las cosas, más no la voluntad agena. No conviene que se encargue de educar á un niño quién no lo sepa conducir ádonde quiera por las únicas leyes de lo posible y lo imposible. Como ignora igualmente la esfera de lo uno y de lo otro, ésta se ensancha ó se estrecha en torno suyo, conforme uno quiere. Con el sólo vínculo de la necesidad se le encadena sin disgustarlo; con la sola fuerza de las cosas se le torna dócil y manejable, sin dar ocasión á que pueda germinar ningún vicio. No deis á vuestro alumno lección verbal de ninguna especie, porqué sólo la experiencia debe ser su maestra; ni le impongais género alguno de castigo, porque no sabe qué cosa sea cometer culpa ni le hagais nunca que pida perdón, porque no puede ofenderos. Privado de toda moralidad en sus acciones, nada puede hacer que sea moralmente malo, ni que merezca reprensión ó castigo».

Para dar á su discípulo las primeras ideas de lo justo y de lo injusto lo induce á sembrar algunas habas en un huerto que estaba sembrado de melones. Después de haber nacido las habas, que Emilio creía suyas, observa un día que se las habían arrancado, laméntase amargamente, pero el hortelano se acerca y deplora por su parte que Emilio hubiese destruído ántes su sembrado; lo cual dá lugar á explicaciones acerca de la propiedad, que es la primera puerta por donde Rousseau hace entrar á Emilio en el mundo moral. «Pero con las convenciones y el deber, añade luégo Rousseau, nacen la mentira y el engaño. Cuando no es posible

hacer lo que es debido, queremos ocultar lo que no debimos hacer; el interés obliga á prometer, otro interés mayor puede hacer violar la promesa; se trata sólo de violar con impunidad, y el recurso natural es esconderse y mentir».

Según los principios que preceden, se comprende que Emilio no debe ser castigado si incurre en alguna falta, en la de la mentira, por ejemplo. «El castigo debe experimentarlo el niño como una consecuencia natural de su mala acción. No declameis, pués, contra la mentira, no castigueis al niño precisamente por haber mentido; procurad solo que experimente todos los malos efectos de la mentira, no creyéndolo por ejemplo, cuando diga la verdad, acusándolo de algun mal que no ha hecho, etc.» Rousseau cree que se puede preservar al niño del vicio de mentir conduciéndolo de manera que no tenga ningún interés en cometer esta falta. «Es claro, dice, que la mentira de hecho no es natural en los niños; es la ley de la obediencia la que produce la necesidad de mentir. Los niños ven que les trae utilidad la obediencia y detrimento la rebeldía, así que venimos en conocimiento de una ó de otra; pero todo cuanto les mandamos es enfadoso para ellos, y como por otra parte es siempre penoso hacer la voluntad agena, se esconden para hacer la suya, convencidos de que hacen bién si queda oculta su inobediencia, pero resueltos á confesar que hacen mal si los descubren, por temor de un mal más grave.»

Es evidente que la severidad del mandato y la obligación del deber inducen fácilmente al niño á la mentira, y que hay necesidad de emplear con ellos cierta indulgencia para no exponerlos á esta tentación. Pero aquí, como sucede de ordinario, Rousseau lleva al extremo sus ideas. La disposición á la mentira no se estirpa por los medios que indica, y solo encuentra un verdadero correctivo en el conocimiento de las faltas y en el arrepentimiento. La mentira, y esto debe tenerse muy presente, no es propiamente un vicio primitivo, sinó el velo con que el orgullo ó el interés intentan ocultar la falta cometida. La mentira es una consecuencia, no la causa de un desórden moral. Conviene mucho, sin duda, impedir esta consecuencia; pero interesa más combatir la causa.

No parece sinó que para Rousseau toda la moral estriba en la distinción de lo tuyo y lo mio. «Predicándoles á los niños la virtud, les hacen amar todos los vicios, y se los inspiran prohibiéndoles que los contraigan. Si los quieren hacer piadosos, los llevan á que se aburran á la iglesia, haciéndoles que sin cesar reciten oraciones entre dientes, y los fuerzan á que no aspiren á la dicha de no tener precisión de encomendarse á Dios. La única lección de moral que conviene á la infancia, y la más impotente en todas las edades, consiste en no hacer jamás mal á nadie.»

Nada más caprichoso que el estilo y el método en el libro que nos ocupa. Genio independiente en demasía, Rousseau no pudo ceñirse á una marcha sistemática en la esposición de su doctrina, Cuando le alaga una idea, se recrea en ella, la presenta bajo las más variadas fases, y á medida que avanza en su obra, retrocede con frecuencia de nuevo cuan-

do menos se espera para ocuparse del mismo asunto. Así acontece, que después de haber tratado de la instrucción, vuelve al mismo punto para criticar el método de enseñanza basado en la memoria. Hasta la edad de diez ó doce años cree pues inútil enseñar nada á los niños, porque no comprenden ni la lectura, ni la geografía ni el cálculo. La memoria, dice, no se puede desarrollar antes de la edad de la razón, y es contrario á la naturaleza recargarla de hechos que la inteligencia no puede concebir. Emilio no aprenderá nada de memoria, ni áun las fábulas, puesto que estas tratan de asuntos inaccesibles á su inteligencia, y encierran una moral que no debe todavía conocer el niño. Emilio no aprenderá á leer, ni á escribir sino á medida que la curiosidad y la necesidad le inciten á este estudio. Dibujará, pero cuando le plazca, y sobre objetos de la naturaleza, que es su guia. Ya veremos después en Pestalozzi que Rousseau no había comprendido el desarrollo natural del niño, y que allí donde no veía nada que hacer, existía todo un edificio que construír. Rousseau no ha sabido remontarse al orígen de las ideas, y parte siempre del principio de que no se debe enseñar á los niños sinó lo que sean capaces de comprender. Más para llegar á comprender es preciso cultivar las facultades hay que ejercitarlas en el estudio de los objetos que están llamadas y conocer.

Rousseau demora el desarrollo moral é intelectual temiendo desnaturalizar al niño, pero no hace lo propio en cuanto al desarrollo físico. Quiere que Emilio duerma sobre un duro lecho; que ande á veces con los piés desnudos; que lleve la cabeza descubierta; que use vestidos lijeros, alimentos simples y abundantes; que corra, nade y trepe los árboles; que mida con la vista las distancias y las alturas, y aprecíe las dimensiones de los objetos; que forme su oído y su voz con el canto; que el tacto, el gusto y el olfato le enseñen á conocer los objetos y el uso que debe hacer de ellos, y que se habitúe á caminar lo mismo con la luz del dia que en medio de las tinieblas.

De este modo, Rousseau tiene en su educando al terminar el segundo período un jóven fuerte y robusto, aunque un tanto rústico. Lee peor que cualquier otro niño de su edad en un libro, pero en cambio lee mejor que los demás en la naturaleza, Su inteligencia no está en su lengua, sinó en su cabeza. No tiene más nociones morales que las que se relacionan con su estado actual, ni idea alguna de Dios, ni sabe lo que es deber y obediencia; pero si se le dice: Harás tal cosa, se apresura á complacer, sin exigir nunca nada á nadie. Hasta este momento de su educación, no conoce más que una ley, que es la de la necesidad. Si se le niega lo que pide, no creeerá que se ha rehusado darle gusto, y solamente dirá: Esto no podía ser. Está en completa libertad; su mirada atenta; su cuerpo alerta, ágil y dispuesto: la naturaleza es su pátria. Orientado siempre, dueño siempre de sus movientos, jamás embarazado en presencia de un obstáculo ó de una dificultad imprevista. Vosotros, los pedantes, que tan alta opinión habeis formado de vuestro arte, decidnos si todos vuestros métodos han producido nunca nada que pueda compararse á este discípulo de la naturaleza!

Libro tercero. — (12 á 15 años.)

Hasta aquí Emilio ha vivido esencialmente de sensaciones bajo la ley de la necesidad, ensanchando en presencia de la naturaleza el círculo de sus percepciones. Sin embargo, ha llegado el momento de obligarle á hacer algo más: debe aprender á comparar las sensaciones percibidas para formar ideas y juicios. Por otro lado, como en el porvenir sus fuerzas excederán á sus necesidades, hay que emplear esta sobra de fuerzas en hacer provisión de conocimientos. Pero no ha de estudiar al azar, sinó lo que sea útil á los ojos mismos de Emilio, y no á juicio solo de su Mentor, porque él debe ser siempre dueño de sus acciones y proceder con pleno conocimiento.

Emilio vivirá pués en lo sucesivo bajo el imperio de una segunda ley: para gobernarlo habrá que añadir la utilidad á la necesidad, y como interesa que se fortalezca en la libertad y en la independencia, se le dejará todavía ingnorar las relaciones de los hombres entre sí, y se continuará ocupándolo en las cosas físicas y materiales.

No nos detendremos á demostrar que la opinión de Rousseau acerca de las fuerzas de que dispone Emilio carece de fundamento. Abandonado así mismo en una isla desierta. no sería más capaz que cualquier otro niño de bastarse á sí mismo; y lo propio puede decirse en cuanto á la ley de la utilidad. Pero veamos de que modo Rousseau realiza su programa.

Comenzando por la cosmografía se sube con su discípulo á una colina para contemplar la salida y la puesta del sol. El espectáculo es maravilloso, y nuestro Mentor aprovecha la ocasión para dar idea al discípulo sobre los cuatro puntos cardinales. Emilio pregunta para qué puede servirle este conocimiento, y el Mentor le responde: está bién, no debe aprenderse nada que no sea útil, pero dejemos esto para otro dia. Por la mañana siguiente dán un paseo, se internan en un bosque, no conocen la salida, era ya medio dia y se encuentran perdidos. Qué hacer? El Mentor entonces recuerda al discípulo haber visto este bosque al *norte* de Montmorency, y Emilio, mirando entónces el sol, y señalando al lado opuesto exclama, Montmorency estará allí, al mediodía. Han hallado, en efecto la salida, parten al punto y llegan á su casa á hora de comer tovavía. Cuando Rousseau inventa esta anécdota, olvida que su discípulo vive siempre en el campo, y que es difícil que se pierda tan pronto; pero nos impondríamos tarea muy larga si hubiéramos de enumerar todas las inconsecuencias de este filósofo. Continuando el método que se acaba de indicar, Rousseau ensancha los conocimientos geográficos de su discípulo, enseñándole la Historia natural, la Física y la Química, pero en esta enseñanza no procede como la escuela; procura sólo presentar al discípulo la ocasión para que pueda aprender; observa, experimenta y estudía con él: en una palabra, no es su maestro, sinó su émulo,

Al lado del libro de la naturaleza Rousseau abre á su discípulo el de

las artes y oficios, y al efecto, poseen un taller con herramientas. Recorren varios talleres, y Emilio debe ver en ellos, comprender y ensayar todo lo que observa. Una vez forja; otra, cepilla; otra, labra una piedra. Paseando á su discípulo de taller en taller, Rousseau no consiente que vea ningún trabajo sin ponerlo en obra, ni que salga de los talleres sin saber perfectamente la razón de todo lo que se ha hecho, ó al menos de todo lo que ha observado.

Rousseau procura poner aquí en guardia á su discípulo contra un escollo muy general. Se estiman, dice, mucho más en el mundo las artes de adorno y de lujo que las útiles, y para preservarlo de este mal, le hace entender que debe preferir lo útil á lo brillante. El hierro debe ser á sus ojos de mucha más estimación que el oro, y un zapatero merece mayor consideración que un emperador y que todos los joyeros de Europa. Los plateros, y hasta los mismos relojeros no eran á su juicio más que unos holgazanes que se ejercitaban en ocupaciones inútiles. Censura el lujo y á los ricos que viven en la ociosidad en un elocuente elogio que hace en favor de la igualdad y de la sencillez, y termina prediciendo próximas revoluciones que debían ser la ruína de aquel mundo brillante, pero corrompido, que no vivía más que de fiestas, de lujo, de escándalos y de mentiras á espensas del artesano y del labrador. Este período de la vida de Emilio debía acabar por el aprendizaje de un oficio. Emilio será labrador, pero esto no le basta, porque el labrador es un esclavo de la tierra, y Emilio debe ser independiente. «Cuando aprenda un oficio, dice, quiero yo aprenderlo con él, pués estoy convencido de que nunca aprenderá bién más que lo que aprendamos juntos. Comenzarémos nuestro aprendizaje sin la pretensión de que nos traten como á señores, y sí como aprendices. Pedro el Grande fué no sólo carpintero, sinó que hizo de tambor entre sus propios soldados; y este distinguido príncipe tenía sin duda más valor por su mérito que por su nacimiento.

Libro cuarto. — La adolescencia. (15 á 20 años.)

En la infancia el hombre hace conocimiento consigo mismo y con el mundo físico; en la adolescencia debe aprender á conocer á sus semejantes. Aquí comienza el peligro de la educación. Un día basta para destruír la obra de los quince primeros años, si no se procede con cautela. El momento propicio para estudiar la sociedad está indicado por la naturaleza, por el desarrollo del sentimiento que aproxima los sexos; y esto es lo que caracteriza la edad de la adolescencia. «Nacemos, dice, dos veces: una para existir; otra para vivir, una para la especie, otra para el sexo. La fuente de nuestras pasiones, el orígen y principio de todas las demás, la única que nace con el hombre, y mientras vive nunca le abandona, es el amor de sí mismo; pasión primitiva, innata, anterior á cualquier otra, y de la cual no son, en cierto sentido, todas las demás sinó meras modificaciones. Pero desde el momento en que el hombre experimenta la necesidad de una compañera, ya no es un ser aislado, sinó que nacen todas sus relaciones

con la especie. Este es el momento de estudiar las relaciones de los hombres entre sí y de aprender á conocerlos.»

¿Qué hemos de decir respecto de este punto de vista desde el cual mira Rousseau el desarrollo del hombre, si se había dejado guiar quizá este filósofo por la pendiente más pronunciada de su naturaleza? Licurgo vivió para su patria, Platón para la virtud, Creso para las riquezas y Rousseau para las mujeres. La pátria, la sabiduría, la fortuna, el sexo, etc. tiene cada uno su puesto en la vida humana. Rousseau se estravía queriendo subordinarlo todo al amor de sí mismo y al amor del sexo.

¿Por donde comenzará Emilio el estudio de sus semejantes? La sociedad está demasiado corrompida para mostrarsela de cerca, y debe evitarse despertar le pasión que acaba de brotar del corazón de su discípulo. Nada de sociédad mundana, nada de teatros, nada de palabras indiscretas. Cuanto más tiempo iguore Emilio las relacíones sexuales, más tiempo vivirá tranquilo y dichoso. La precocidad en este punto debilita el alma y el cuerpo y arruína al indivíduo.

No pudiendo resolverse Rousseau á mostrar á su discípulo los hombres vivos, tendrá que hablarle de los muertos. Va á abrirle las páginas de la Historia empezando por enseñarle á amar las virtudes que conocía ya Emilio, la sencillez, la libertad, y á aborrecer el lujo, la ambición y la tiranía. Rousseau recomienda ya las fábulas en este nuevo período de desarrollo.

Sin embargo, Emilio no debe ver siempre á los hombres de léjos. Una vez formado su juicio sobre las virtudes y los vicios sociales, puede sin gran peligro para su corazón, hacer al fin la entrada en el mundo. Las primeras faltas que cometa servirán para corregir su presunción, y le impedirán juzgar con escesiva severidad á sus semejantea.

Aquí Rousseau intenta demostrar nuevamente que todas las virtudes sociales nacen del amor sexual. Desde que se ama, dice, se quiere el bién de los demás como el propio y se experimenta la necesidad de ser bueno y justo. La bondad y la justicia, engendradas por el amor, se graban en el corazón bajo la forma de una ley, y esto constituye la conciencia. La bondad y la justicia no son simples abstracciones, puros seres de razón, sinó una necesidad, una inclinación natural, contenida en nuestras afecciones primitivas.

Esta manera de ver las virtudes sociales y la conciencia es bien singular. La religión ocupa un lugar muy secundario en este nuevo sistema. Dios, que al fin se le ha de dar á conocer á Emilio, no se presenta á su vista más que como una causa primera de lo que existe. La moral desciende al nivel del hombre natural, y la fé se reduce á un vago homenaje tributado al Criador, y á una esperanza más ó menos cirta de que el alma continuará existiendo más allá del sepulcro. Hé aquí lo único que hallamos en la *Profesión de fé del Vicario saboyano*, intercalada como un episodio en esta parte del *Emilio*.

La profesión de fé del Vicario saboyano es un sistema filosófico en cuyo análisis no debemos detenernos, porque nos distraería de nuestro objeto.

La exhibición de esta profesión de fé carece á la vez de conveniencia y de moralidad. Rousseau la pone en boca de un sacerdote que llena sus funciones sin creer en el Evangelio, y que arrastrado por la naturaleza, ha violado el voto impuesto á su estado. En la advertencia que recibió de su superior se le hizo comprender que si no hubiera ostentado sus faltas, habría evitado el castigo. Irritado, turbado y despechado, vino entonces á caer en la incredulidad; y no pudiendo, sin embargo, venir sin creencia, se entregó al estudio de los sistemas filosóficos. Como ninguno le satisfacía, adoptó la resolución de buscar la verdad en su corazón, y filosofando á la manera que Descartes, llega de observación en observación y de deducción en deducción hasta la causa primera de las cosas, causa libre, justa, buena, creadora y conservadora del mundo; y encerrándose en sí mismo, descubre que en la cadena de los séres es la criatura más excelente, no solo por su inteligencia y por su razón, sinó por el sentimiento, por el corazón y la conciencia, en cuyo fondo halla la libertad y la obligación de amar á su Criador, de ser justo y bueno para con sus semejantes. Su alma, siendo inmaterial, podía seguir al cuerpo. ya para gozar, ya para sufrir, según la bondad ó la malicia de las acciones.

Hé aquí toda la fé de nuestro vicario. Todo lo demás está para él erizado de dificultades, envuelto en las más profundas tinieblas, sin saber como orientarse en el dédalo de las religiones. El cristianismo suscita en su espíritu objeciones que no puede resolver. La magestad de las escrituras le impone las cosas más inadmisibles. La figura de Jesucristo lo llena de asombro, pero ¿cómo explicarla, como conciliarla con las exigencias de la razón y ponerlas en harmonía con la naturaleza? No encontrando ninguna salida en este laberinto, viene á parar á su profesión de fé, base de todas las religiones, y termina con el adagio tan vulgar como erróneo de que *todas las religiones son buenas cuando se observan bién.* A su entender las diferentes religiones son puras instituciones civiles, á las cuales conviene someterse, porque en el seno del pueblo debe reinar el órden y la unidad.

Tales son los principios en que debe basarse la educación de Emilio. Escusado parece añadir que lo que falta al deista Rousseau, como á los panteístas y á los materialistas modernos, es el sentimiento del pecado y la reconciliación con Dios. En medio de sus faltas, Rousseau se creyó hasta el fin de su vida justo y bueno; y este hombre, que se hizo misántropo por el tedio que le inspiraban sus semejantes, afirmaba, sin embargo, que el hombre es bueno. Este error fué el que le hizo incomprensible una institución que debe servir para reconciliar al hombre con Dios. El cristianismo no puede constituírse filosóficamente, sinó mediante una necesidad de la conciencia.

Rousseau no perdió de vista su objeto. Siguió mostrando los hombres á su Emilio, tolerándole, al fin, el teatro, y hasta la omisión de ciertas faltas, si la naturaleza lo exigía imperiosamente. Pero Emilio es dócil, ama la virtud y no quiere más que una compañera digna de él, y á cuyo lado pueda pasar felizmente su vida. Aquí Rousseau da reglas de urbani-

dad y de buen gusto, y después de haber buscado inútilmente una mujer en las sociedades de París, abandona la capital de Francia para encontrar en otra parte la futura esposa de Emilio, á la cual dá el nombre de Sofía.

Libro quinto. — Sofía ó la mujer.

No seguiremos á Rousseau en las extensas consideraciones que hace en el libro quinto y último acerca de las mujeres. A su juicio la mujer no existe más que para el hombre, y por consecuencia, toda la educación de las mujeres debe ser relativa al hombre. Agradarle, serle útil, hacerse amar y honrar de los hombres, educarlos en su niñez, cuidarlos después, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: hé aquí los deberes de la mujer en todo tiempo.

De este principio se infiere que la mujer, al contrario que el hombre, debe ser educada en la sumisión y en la dependencia; una mujer debe abrazar en todas las circunstancias el partido y la religión de su marido, y sacrificarlo todo á su principio supremo, que es el hombre.

Apesar de los falsos principios que sustenta Rousseau en cuanto á la posición social de la mujer, y en cuanto á la manera de educarla, la pasión que le domina de llevarlo todo al campo de la naturaleza, le inspira cuadros del mejor gusto. Copiarémos algunos.

Sofía es inteligente y aficionada á ataviarse; sirve á su madre como única camarera; tiene mucho gusto en que luzca su vestido, pero aborrece los trajes ricos; en el suyo se vé siempre unida la sencillez con la elegancia; no es aficionada á lo que brilla, sinó á lo que sienta bien. No sabe cuales son los colores de la moda, pero sabe perfectamente los que le caen bién. No hay jóven que parezca que con ménos estudio viste, y no hay ninguna cuyo traje sea más estudiado; aunque no hay ninguna pieza en el suyo puesta al acaso, en ninguna tampoco se echa de ver el arte. Su adorno en la apariencia es muy modesto, y en realidad muy provocativo no descubre sus ocultas hermosuras, que las tapa; más con taparlas sabe hacer que se las imaginen.»

«Se ha aplicado á todas las menudencias caseras; entiende de cocina y repostería, sabe el valor de los comestibles, conoce la calidad de ellos, sabe llevar las cuentas y sirve de mayordomo á su madre. Destinada á ser un dia madre de familia, gobernando la casa de sus padres, aprende á gobernar la suya propia; puede suplir las funciones de los criados, y siempre las suple con gusto. Nunca sabe mandar bién el que por sí mismo no sabe ejecutar.»

«Tiene Sofía agradable el entendimiento sin que sea brillante, y sólido sin ser profundo; un entendimiento que nadie cita, porque nunca le encuentra más ó ménos que el suyo quién con ella habla. Su entendimiento no se ha formado con la lectura, sinó sólo con las conversaciones de su padre y su madre y con las observaciones que ha hecho en el poco mundo que ha visto.

«Si la castigan, es dócil y sumisa, y se echa de ver que no tanto proviene su vergüenza del castigo como de su yerro. Si no le dicen nada, nunca deja de enmendarse por sí propia, y con tan buena voluntad, que no es posible guardarle rencor. Cuando la han perdonado, su alegria manifiesta el peso enorme de que han aliviado su corazón. En una palabra, lleva con paciencia las sinrazones de los demás y repara con gusto las suyas. Esta es la amable índole de su sexo antes que nosotros la hayamos estragado.»

«Poco estilo del mundo tiene Sofía; pero es obsequiosa, atenta y tiene mucha gracia; en todo cuanto hace más bién la sirve una índole feliz que mucho arte. Tiene cierta cortesía que le es primitiva. que no consiste en formularios, que no está sujeta á la moda, que no hace nada porque es estilo, pero que procede del deseo de agradar, y agrada. No sabe los cumplimientos triviales, ni los inventa; no dice que está muy agradecida, ni se cura de limar frases. A una atención, á una cortesanía corresponde con un mero *muchas gracias* ó con una reverencia, y ante un servicio verdadero deja que hable su corazón.»

Sofía estaba hecha para Emilio, como Emilio para Sofía, y no era posible que dejaran al fin de encontrarse, y en efecto se encontraron. Nada diremos, sin embargo, acerca de las ulteriores vicisitudes de los que llegaron á ser esposos y padres, por cuanto el final de esta novela no ofrece gran interés para la Pedagogía, y terminaremos el breve exámen de la obra que nos ocupa haciendo algunas.

Reflexiones generales sobre los principios filosóficos y pedagógicos de Rousseau.

Por el sucinto estudio que acabamos de hacer del *Emilio* se comprende facilmente que toda la filosofía de Rousseau tiene por base y por regla la naturaleza tal como él la concebía. En rigor nada de ilegítimo encierra esta filosofía considerada en sí misma: poner al hombre en harmonía con las leyes inmutables de la naturaleza, ya sea bajo un punto de vista político, ya religioso ó pedagógico, es ponerlo en harmonía con la verdad. El siglo diez y ocho sentía más que ninguno la necesidad de acudir al fecundo y vivificador manantial de la naturaleza. En política, rara vez se pedía entónces consejo á las necesidades del hombre y á sus legítimos derechos para el gobierno de los pueblos; en religión, la autoridad, las preocupaciones y á veces hasta la fuerza sustituían á la convicción individual, á la voluntad espontánea, franca y sincera que pide Dios á los que le adoran; en pedagogía para nada se tomaba en cuenta la naturaleza física, intelectual y moral del niño, ni las leyes que presiden al desarrollo de sus facultades. Había pués necesidad de oír una palabra elocuente que hiciera comprender á la sociedad la conveniencia de abandonar tan torcido sendero para seguir las leyes de la naturaleza. Rousseau, apesar de sus faltas y de sus errores, ha sido sin duda en este punto el

intérprete de una gran verdad, y la asombrosa facilidad con que se han difundido después sus principios en el tríple dominio de la política, de la religión y de la pedagogía, prueba claramente que este filósofo no caminaba tras de un ideal quimérico é ilusorio.

Pero si bién importa mucho á la humanidad armonizar con la naturaleza las costumbres, tanto en política, como en religión y educación, conviene no confundir la naturaleza real con una naturaleza truncada ó imaginaria como aconteció á Rousseau. Para este sabio, el hombre lo poseía todo en su naturaleza, y ésta era en sí perfecta. El hombre sólo necesitaba recobrar su calidad de hombre para entrar en posesión del Eden; pero esta idea del hombre no tiene base alguna ni en la historia ni en la experiencia personal: es puramente ilusoria. La historia y la experiencia nos enseñan que nuestra naturaleza está rodeada de miserias (el pecado, las enfermedades, la muerte) y necesidades (la paz, la salud, los conocimientos, etc.) que no pueden ser curadas y satisfechas sinó con el auxilio sobrenatural y en la vida eterna. Entregar simplemente el hombre á la naturaleza, decía Platón, es abandonarlo á sus necesidades y á sus miserias, es dejarlo privado del socorro de su médico. La naturaleza y sus leyes proceden de Dios, y no debemos desconocerlas, alterarlas ni combatirlas.

Rousseau había formado una falsa idea de la naturaleza humana, y de aquí se originan todos sus errores. Su método, casi totalmente negativo, es más propio para formar salvajes que hombres. La naturaleza que preside á la educación de Emilio nos la presenta Rousseau como una potencia misteriosa que oculta su nombre y sus procedimientos.

Ocúpase sólo de sus propios derechos para que se puedan comprender los derechos del niño; pero esto no bastaba para fundar la ciencia de la educación. Habia que dar un paso más, y esto estaba reservado á Pestalozzi, el cual no se contenta con encomendarlo todo á la naturaleza, sino que penetrando en el verdadero fondo de ésta para estudiar sus leyes y sus procedimientos, toma con ella parte en el desarrollo de nuestras facultades. Esta es precisamente la idea fundamental, la idea fecunda en que tendremos que detenernos especialmente cuando nos ocupemos de tan sabio pedagogo. Sin embargo, no puede negarse que Rousseau fué el precursor de Pestalozzi. Uno y otro censuran amargamente y con profundo convencimiento la cultura ficticia desu siglo y la rutina de las escuelas; uno y otro sostienen la necesidad de abrir sus vías naturales á la educación. Desgraciadamente la ciencia pedagógica ha conservado por regla general en Alemania y en Suiza el error fundamental de Rousseau, y parte del principio de que todo está en la naturaleza.

Este error es en la pedagogía moderna lo que en el reino de Israel fué el becerro de oro levantado por Jeroboan, un obstáculo para volver al verdadero Dios; pero así como el becerro de oro libraba al pueblo de una idolatría más grosera, del mismo modo el deismo, que tan claramente resalta en el naturalismo de Rousseau, ha impedido que la pedogogía moderna viniera á caer en el materialismo y el panteismo del siglo. Di-

esterweg, que tanto ha influido en las creencias de Alemania y de Suiza, es deista, y esto puede considerarse como un bien relativo, porque en otro caso todo llevaria peor camino. El materialista y el panteista no se preocupan nada de la moralidad y del sentimiento religioso de la juventud, mientras que el deista, á la manera que el vicario saboyano mira todavía al niño como un ser libre, moral y religioso. Esta consideracion nos inspira la confianza de un porvenir lisonjero para la pedagogía; y no debe en verdad desesperarse de una filosofía (la pedagogía es una filosofía) en la cual la naturaleza moral del hombre ha podido conservar un puesto, ya que no todos sus derechos. Llegará un dia en que esta naturaleza será mejor observada y mejor comprendida. Despues de Pestalozzi se ha estudiado el cuerpo bajo todas sus fases, sabiéndose detalladamente cómo debe ejercitarse cada sentido, cada órgano, cada miembro, y cómo debe darse á todo el organismo una cultura conforme á su naturaleza. Por todas partes circulan obras voluminosas de higiene y de gimnástica. Más léjos se ha llegado todavía en el estudio de la inteligencia; se comprende exactamente cómo y conforme á qué leyes y ejercicios se desarrolla cada facultad; todos los ramos de enseñanza se han armonizado con estas mismas leyes para acomodarlos al grado de desarrollo de la inteligencia; pudiéndose decir otro tanto de los sentimientos naturales y de los talentos que se manifiestan en la práctica de las diferentes artes. Carecemos, sin embargo, de una psicología de las facultades morales y religiosas: en este punto queda todavía mucho que explorar. Los deistas, que no creen en el Exangelio, se contentan con lo que tienen, y los creyentes, que saben que la fé encierra el remedio necesario para el hombre moral, se cuidan poco de inquirir cómo la gracia se apodera de las facultadas morales, y en particular de la voluntad, para imprimirle una direccion conforme á la voluntad de Dios. Convendria, pues, conocer exactamente la naturaleza moral del niño, las facultades que la constituyen, las leyes de su desarrollo y los medios que lo producen. Sólo de este modo puede la educacion moral adquirir una importancia real á los ojos del educador.

XXI.

BASEDOW Y LOS FILÁNTROPOS.

Alemania es el país clásico de la pedagogía. En ninguna otra parte se han hecho tan sérias aplicaciones de los principios de educación, ni se han sometido éstos á un trabajo tan profundo del pensamiento. Alemania carece, sin embargo, de génio creador; ninguno de los hombres célebres que han abierto nuevos horizontes á la educación procede de este pueblo. Montaigne era francés; Bacon y Locke, ingleses, Comenio, de Moravia, Rousseau y Pestalozzi, de Suiza. Sin embargo, cuando se

quiera estudiar pedagogía, hay necesidad de recurrir siempre á Alemania. Aunque la primera materia no sea producto de su suelo, pertenécele la gloria de haber sabido trabajarla.

Rousseau habia sembrado en el mundo principios nuevos y fecundos; pero desgraciadamente estaban unidos á tantos y tan peligrosos errores que en general infundieron séria alarma, y su obra fué condenada al fuégo en París y en Ginebra. El libro que los franceses quemaban halló, sin embargo, asilo al otro lado del Rhin: el génio escrutador y reflexivo de los Alemanes supo descubrir ideas fecundas allí donde otros no veian más que las excentricidades del filósofo suizo y los peligros de sus teorías. Basedow fué el primero que hizo aplicación en su patria de las ideas de Rousseau, si bien introduciendo en ellas notables modificaciones basadas en los principios de Locke y Comenio.

Basedow, hijo de un peluquero, nació en Hamburgo en 1723. Su padre era de un carácter rudo y severo, y su madre sufria de ordinario una profunda melancolía que degeneraba á veces es una verdadera demencia. Estas circunstancias hicieron poco agradable la vida de familia á Basedow, que despues de haber asistido á las escuelas de su pueblo natal, se trasladó á Leipsick, donde estudió teología. Aunque estaba dotado de facultades sobresalientes, era poco estudioso y observaba una conducta irregular.

A la edad de 26 años entró al servicio de M. Quaalen, en Holstein, encargándose de la educacion de un niño que tenia, de siete años de edad.

En 1753 fué nombrado profesor de moral y de bellas letras de la academia de Saroé; pero reputado por sus escritos de heterodoxo, se atrajo tantos enemigos, que la autoridad se creyó en el deber de relevarlo de su cargo y de enviarlo á profesar á Altona. Lejos de desconcertarlo esta advertencia continuó combatiendo á los ortodoxos, consiguiendo con esto ser escomulgado. Por este tiempo compuso su *Libro elemental*, pequeña enciclopedia para los niños, que apareció por primera vez en 1774 en cuatro volúmenes con láminas grabadas en acero. Esta obra llamó notablemente la atencion del público, aunque en el fondo no era más que una imitación del *Orbis pictus* de Comenio, ajustada al plan de estudios propuesto por Rousseau (objetos naturales—objetos de arte—relaciones sociales). Como la publicación del *Libro elemental* exigia sumas considerables, Basedow escribió á los emperadores, á los reyes, á los príncipes, á las academias, á las logias masónicas y á los sabios pidiéndoles la proteccion necesaria para llevar á cabo su empresa.

Antes de ocuparnos del famoso establecimento, el *Filantropin*, que fundó en Dessau, y al cual debió Basedow gran parte de su celebridad, nos detendrémos un momento para dar á conocer á Wolke, uno de sus mas inteligentes colaboradores, el que supo apropiarse y realizar mejor su pensamiento.

Wolke nació en 1742 en Yever, pero no empezó sus estudios hasta la edad de veinte años, continuándolos con tal decision que en breve re-

cuperó el tiempo perdido. En 1770 lo llamó Basedow á Altona para que le ayudase en la composición de su *Libro elemantal.* Wolke tenía entonces una tierna hija de nueve meses, llamada Emilia, probablemente por imitación al discípulo de Rousseau, y su padre le manifestó desde luego tanto afecto, y la consagró tantos cuidados, que en su más temprana edad revelaba ya las más grandes aptitudes pedagógicas. Le enseñó á conocer y nombrar gran número de objetos, huyendo siempre con sumo cuidado de inculcarle ninguna idea falsa. Así es que, en el espejo no se veía á sí mismo, sinó su imágen; en los grabados y en todas las demás cosas que ponía á su vista cuidaba de que no confundiese nunca el objeto con su representación. A la edad de dos años juzgaba con una exactitud que excitaba la admiración de cuantos la oían. Al fin del tercer año de su edad le enseñó á leer en un mes, y después en diez semanas aprendió á hablar francés de modo que se la comprendía bién. La lectura francesa le costó tan poco trabajo como la alemana. A la edad de cuatro años y medio le enseñó en poco tiempo y sin gran trabajo á hablar el latín. En esta edad conocía ya el uso de gran número de objetos, sabía distinguir las líneas, las superficies, los cuerpos regulares, contar de uno á ciento con conocimiento, y toda esta instrucción la había adquirido sin esfuerzos, sin fatiga, jugando.

Basedow y Wolke escribieron acerca de los progresos de Emilia, ofreciendo sus observaciones al público para dar á conocer el mérito de su método, al cual atribuían adelantos tan prodigiosos. Estos conocimientos prematuros de Emilia no deben asombrarnos; con menos ejercicios y mediante un desarrollo más natural vemos con frecuencia casos no menos notables de precocidad en los niños. Cuando vemos una criatura de tres ó cuatro años, tan débil que no puede apenas subir una escalera, escuchar y repetir todo lo que se le dice, observar todo lo que hacemos; cuando la vemos retener sin esfuerzo los nombres de los objetos que oye nombrar, indicar su punto y su uso: cuando la vemos en fin, por no extendernos demasiado, reconocer por una fotografía la persona que no ha visto más que una vez, animar por la imaginación la escena representada en un grabado; apropiarse las ideas abstractas, preposiciones, conjunciones, tiempos y modos del verbo etc., y todo esto sin haberle dado lecciones formales y sostenidas, no podemos menos de sorprendernos y de reconocer que en la naturaleza del niño hay una fuerza de desarrollo, una potencia de observación y de adivinación muy superior á todos los medios artificiales que podemos emplear para producir en esta edad la expansión y el desenvolvimiento de las facultades interiores. El niño lleva en sus propias facultades un maestro oculto que le inculca conocimientos y le hace comprender cosas que todo nuestro arte no acertaría á explicarle jamás. Por esto mismo abrigamos el convencimiento de que no conviene turbar por medio de ejercicios prematuros el trabajo de la naturaleza en el primer período de la infancia, período que nosotros calificaríamos de creador, período de espontaneidad, que sin auxilio apénas de nadie practica sus evoluciones. Pocas lecciones al niño de tierna edad;

basta que le amemos, que le hablemos razonablemente, que respondamos á sus preguntas y que le facilitemos objetos con los cuales pueda entretenerse y ejercitar sus facultades, cuyo primer desarrollo se encarga siempre de producirlo la misma naturaleza.

Nada más bello ni más admirable que un niño precoz; los encantos de la primera edad son más graciosos que las flores, más hermosos que un dia de primavera; pero estos encantos se marchitan y desaparecen cuando llega la edad del deber, cuando se manifiestan las malas inclinaciones. Entonces, como el rosal que ha perdido sus flores, el niño no parece á veces sinó cubierto solo de espinas. Esta es la época en que se requiere mayor paciencia y cuidados inteligentes dirigidos por el amor y la sabiduría. El fruto sucede á la flor, crece y madura insensiblemente. La edad de la pubertad parece destinada por la naturaleza para decidir la vocación y consolidar el carácter de cada uno; momento supremo que eleva las más gratas emociones al corazón de los padres cuando vén á sus hijos emprender el buen camino.

Volvamos á Basedow. En 1771 fijó su residencia en Dessau, acompañado de Wolke, y tres años después con la protección del jóven príncipe Leopoldo—Federico, abrió con el nombre de *Filantropin* el establecimiento que le dió tanta celebridad. Basedow se proponía poner en practica los principios de Rousseau, y acometió su empresa con el mayor entusiasmo y confianza. En 1776, en un escrito que dedicó al emperador José II, al rey de Dinamarca y á la emperatriz Catalina, y en el cual se dirigía á la vez á los tutores. á los cosmopolitas ilustrados y á los bienhechores de la humanidad, hablando de tal modo de su establecimiento, que éste rayaba en lo maravilloso. «Enviadnos alumnos, decía, que aquí serán dichosos y harán buenos estudios. Aprenderán de una manera natural, sin cansancio ni castigos el latin, el aleman, el francés, la historia natural. la tecnologia y las matemáticas. Seis meses bastarán en Dessau para aprender á hablar una lengua. Nuestros métodos hacen los estudios cortos y en extremo agradables. En cuatro años, un niño de doce años de edad se prepara para los estudios universitarios, sin necesidad de asistir á la facultad de filosofía. Nuestra empresa no es ni católica, ni luterana; lo mismo puede convenir á los judios que á los mahometanos. Somos filántropos, cosmopolitas, y solo aspiramos á formar hombres buenos que puedan ser felices.»

Basedow terminaba invitando á los hombres competentes de todos los paises para que presenciaran el exámen público de los alumnos que debia celebrarse el 13 de Mayo de 1776.

Dos reseñas se publicaron sobre estos célebres exámenes, una de Basedow, y la otra del profesor Schummil, de Magdeburgo. La última es la más interesante, y de ella traducimos á continuación algunos párrafos.

« El *Filantropin*, dice, se compone de dos casas blanqueadas, delante de las cuales hay una gran plaza, plantada de árboles. Cuando llegamos, estaba á la puerta un alumno de la clase de los fámulos (sirvientes

—los novicios del establecimiento). Nos preguntó si queríamos hablar con el profesor Basedow, y habiéndole contestado afirmativamente, nos condujo á su habitación. Apénas nos habiamos detenido en la puerta, Basedow, que estaba escribiendo sobre un pupitre, nos mandó pasar, si bien diciéndonos que llegábamos en mala ocasion, porque tenia mucho que escribir, pero que pasaria á vernos á nuestro alojamiento. Al despedirnos manifestamos nuestro deseo de ver á Wolche. Es un hombre flaco, consecuencia de lo mucho que trabajado dia y noche; pero desde el momento en que se le oye hablar inspira simpatía. Nos presentó á los pequeños filántropos, que llevan el cabello cortado, y el uniforme hábito adoptado en el establecimiento.»

Omitimos la narración de ciertos juegos y ejercicios con que se dió principio á los exámenes, porque no eran sino verdaderas pantomimas que hoy solo moverian á risa. Basta decir que en uno de estos juegos, Wolke mandaba en latin á los alumnos, y estos imitaban á los animales, ya rugiendo como el leon, cantando como las gallinas, ya mayando, ladrando etc.

«Despues de estos juegos siguió un exámen de moral, mas bien una leccion, en la que por medio de cuadros que representaban escenas de la vida, se daban á conocer instintivamente á los alumnos los sufrimientos de las madres por sus hijos, y la eterna gratitud y cariño de que las somos deudores.»

«En aritmética, los discípulos hicieron muchos cálculos con rapidez y exactitud.»

«Pasando despues al dibujo, Wolke preguntó á los alumnos qué querian que dibujase. «*Leonem, leonem!* respondieron todos á la vez. Wolke dibujó entonces ana cabeza con un largo pico. Los filantropinos, al verlo, exclamaron: *Non est leo, non est leo* (no es un leon). Por qué les preguntó.—*Quia habet rostrum, leones non habent rostrum* (porque tiene pico, los leones no tienen pico.) Despues de haber corregido el dibujo, Wolke pintó su leon con orejas de asno, lo cual dió lugar á nuevas observaciones, y así se continuó dibujando luego una casa y otros objetos.»

«En el examen de francés, M. Simon presentaba objetos á la vista de los alumnos, y estos debian nombrarlos. M. Mangelstorf examinó en historia sobre las espediciones de Alejandro.»

«Basedow se encargó del latín. Leía frases que los alumnos traducían rápidamente en alemán. En el espacio de un año, decía Basedow, los alumnos traducían libremente y con corrección toda obra alemana que estuviese al alcance de su inteligencia.»

«No hubo en rigor examen de geografía, ni de história natural. En geometría se demostró el teorema de Pitágoras, y después de los exámenes los alumnos representaron dos drámas, uno en alemán, otro en francés.»

En resúmen, este examen, apesar de su carácter cómico, mereció grandes elogios. El filósofo Kant recomienda á Alemania, como un nue-

vo elemento de vida la pedagogía de los filántropos de Dessau. El *Filantropín* recibió varios donativos que se le hicieron de diferentes puntos.

El carácter enérgico y susceptible de Basedow, á la par que sus excentricidades, lo hacían poco apto para dirigir un establecimiento de educación; y habiéndose malquistado al fin con sus compañeros, se retiró de allí en 1778, sucediéndole Wolke en la dirección del *Filantropín*, el cual reunía en 1782 cincuenta y tres alumnos de todos los países de Europa. Basedow, despues de haber combatido por algún tiempo á sus antiguos colegas, y en particular á Wolke, se trasladó á Magdeburgo, donde murió en 25 de Julio de 1790, á la edad de sesenta años.

Parece natural preguntarse qué influencia ha podido ejercer en la pedagogía una escuela que á primera vista sólo se distingue por sus singularidades y por su charlatanismo. Aquí como en Rousseau hay necesidad de separar la verdad del error para comprender el éxito de los filántropos de Dessau. Diremos en pocas palabras en qué consisten los servicios que prestaron á la causa de la educación.

Desde luego, estos maestros se distinguieron por su abnegación y por su entusiasmo en favor de la cultura de la juventud. Basedow, á pesar de sus importunas peticiones y de su afectación, no aspiraba á otra cosa que á la realización de sus ideas, y la prueba de ello es que murió pobre. El ejemplo de los filántropos ha contribuido en este concepto á excitar el celo de los que les siguieron en favor de la educación, enseñando á los maestros á obrar sólo á impulsos de una vocación pura y desinteresada.

En segundo lugar cooperaron al fomento de la educación física, ya suavizando la dura disciplina escolar que entonces se aplicaba, ya introduciendo juegos agradables y naturales, propios en la primera edad para aficionar á los alumnos á trabajos manuales y para desarrollar los órganos corporales.

En lo concerniente á la instrucción, los filántropos hicieron laudables esfuerzos para aficionar á los alumnos al trabajo, amenizándoles la enseñanza. Los atractivos son uno de los móviles de la actividad humana, y conviene que los haya especialmente en las escuelas; pero no constituyen el móvil único, como lo entendían los filántropos, quienes por esta razón incurrían frecuentemente en ridículas puerilidades. Al lado de los atractivos hay necesidad de despertar el sentimiento del deber, y de enseñar al hombre á practicar todo lo que es bueno, aunque de ello no le resulte placer alguno. Por esto conviene en educación someter el niño á una disciplina independiente de los caprichos de la edad, y acostumbrarlo á dominar el disgusto y las fatigas del trabajo. Por lo demás, nada nuevo ofrece la instrucción de los filántropos.

En moral y religión, Basedow y Wolke incurrieron en ridículas excentricidades. Hasta cierta edad el niño no debía saber nada de Dios, siendo necesario celebrar una fiesta que sobreexcitara todas sus facultades el día en que se le descubriese la existencia del Criador. Para el culto semanal y para las grandes solemnidades, Basedow deseaba un orato-

rio con techo que representara el cielo con otros muchos detalles simbólicos de las virtudes y de varias ideas y objetos religiosos.

Los pedagogos procedentes del *Filantropín* ejercieron una influencia mucho mayor y más duradera que el establecimiento mismo. *Wolke* llevó más tarde á Rusia su método para la enseñanza de lenguas, llegando á obtener en aquella nación la dignidad de consejero imperial. *Iselín*, de Bale (1728-1782), recomendó en sus escritos, y particularmente en sus *Efemérides*, la obra de Basedow, alentando más tarde al mismo Pestalozzi para sus estudios pedagógicos. *Campe*, el creador de la literatura de la infancia en Alemania, aunque había permanecido poco tiempo en el *Filantropín*, supo emanciparse en sus escritos de las excentricidades del establecimiento de Dessau é imprimir á la obra de los filántropos una dirección más sabia y más práctica. *Salzmann*, de un espíritu templado y práctico, después de abandonar el Filantropín fundó en Schnepferthal una institución que existe todavía, á la cual dió un carácter puramente patriarcal. En ella se educó *Guts Muths*, el creador de la gimnástica moderna. En fin, se han dado también á conocer ventajosamente por sus trabajos pedagógicos Schweighanser, Simón, Olivier, Trapp, Lieberkuhn y Stuve.

CUARTA ÉPOCA.

TIEMPOS ACTUALES.

PESTALOZZI.

Con Pestalozzi, la Pedagogía entra en una nueva fase. Rousseau y los filántropos habían comprendido ya que la educación debía fundarse en la naturaleza del niño; pero estaba reservado á Pestalozzi explicar esta naturaleza y las leyes de su desarrollo, y la manera de harmonizar con ellas los procedimientos pedagógicos. Pestalozzi era un observador profundo de la naturaleza del niño, pero mal práctico, y por esto sin duda no ha suministrado más que la materia bruta de su sistema, debiendo buscar en sus discípulos el desarrollo y perfeccionamiento de este sistema.

Enrique Pestalozzi nació en Zurich (Suiza) el 12 de Enero de 1746. Su padre, de origen italiano, ejercía la profesión de cirujano, y murió joven, y Pestalozzi fué educado por su madre, mujer laboriosa, honrada y económica, pero demasiado débil para disciplinar á su hijo, de un natural ardiente y desordenado. En la escuela hacía pocos adelantos, costando gran trabajo enseñarle á escribir. «Jamás podremos sacar provecho ni hacer nada bueno con este niño», decía su maestro. A pesar de sus defectos hacíase amar Enrique por su carácter afectuoso y por su buen corazón; la presencia de un niño pobre atormentado por el hambre le hacía olvidar sus propias necesidades, quitándose el pan de la boca para dárselo.

Sin embargo, Enrique siguió creciendo, y sin saber cómo, se hizo un alumno distinguido, aunque distraído y pensativo durante las lecciones. Apoderábase vivamente y con exactitud de lo que entendía, pero cuidábase poco de la forma de su lenguaje. Uno de sus maestros, que hablaba mal el alemán, empezó la traducción de los discursos de Demóstenes, y Pestalozzi, pensando que podría hacer lo mismo, acometió también este trabajo. Tradujo un largo dircurso, lo presentó en un examen, y aunque

sabía muy poco de griego, fué preciso convenir en que el discípulo había traducido mejor que el maestro.

Enrique y algunos de sus compañeros que habían oído á varios profesores de la universidad hablar con entusiasmo de la vida austera y del patriotismo de los romanos, se apasionaron vivamente de las virtudes de los antiguos, llevando el sacrificio de sí mismos hasta tal punto que se acostaban sobre tablas, tenían piedras por almohadas, sus vestidos por abrigos, y legumbres y frutas por alimentos. Uno de ellos murió á consecuencia de tantas austeridades. Por otra parte, estos jóvenes espartanos abrigaban el propósito de corregir los abusos que se habían introducido en la sociedad. Habiendo observado Pestalozzi que en una escuela reinaba el mayor desorden por negligencia del maestro, dirigió una queja anónima á la autoridad local, queja que, fundada en razones atendibles, fué tomada en consideración y produjo su efecto. Alentados Pestalozzi y sus compañeros con el éxito, no vieron ya desde entonces más que abusos tolerados que debían combatir, y derechos escarnecidos que defender. Preparábanse para atacar públicamente á la autoridad cuando se vieron comprometidos por una imprudencia; uno de ellos fué reducido á prisión, y Pestalozzi buscó su salvación en la fuga.

Pestalozzi no se dejó abatir por el contratiempo que acababa de experimentar. Decidióse á abrazar la carrera eclesiástica, pensando que de este modo podría enseñar, exhortar y corregir. Para llevar á cabo su pensamiento contaba con los estudios que tenía hechos, y únicamente le faltaba estudiar algo de teología. Llegado el momento de tener que predicar, fué tan desgraciado en su primer ensayo, que se vió precisado á interrumpir varias veces su discurso, no acertando ni aun á leer correctamente la oración dominical. En consecuencia se decidió á cambiar sus planes; y como quiera que sintiese siempre de una manera viva la necesidad de hacer triunfar la justicia y la verdad entre el pueblo, discurrió que debía estudiar derecho, por cuyo medio podría llegar á ser un hombre político, un hombre de Estado. Los abusos del poder le causaban tal indignación, que de buen grado habría recurrido á los medios más extremos para remediarlos. Había por este tiempo en Gruningen un juez que se permitía los actos más violentos, y Pestalozzi se presentó con algunos otros jóvenes ante el consejo para acusarlo, no dándose momento de reposo hasta que aquel funcionario fué destituido y desterrado. Después concibió, en unión con su amigo Bluntschli, excelentes planes de reforma, que parecían destinados á resucitar la edad de oro sobre la tierra; pero el amigo de Pestalozzi cayó enfermo gravemente, y aconsejó á éste antes de morir que se abstuviese de empresas temerarias, y que buscase un amigo sabio y prudente que fuera capaz de dirigirlo. «Los hombres, le decía, abusarán de ti en tu apogeo; serás instrumento suyo, y en la adversidad, su víctima.»

La muerte de Bluntschli frustró los planes de Pestalozzi. Los hombres influyentes lo despreciaban, porque lo veían siempre haciendo causa común con los pobres y con los oprimidos; sin que, por otra parte, el pue-

blo ignorante y grosero supiera agradecerle sus buenos sentimientos. Pestalozzi comprendió que no estaba llamado á los honores ni á los empleos.

Sin embargo, no abandonó la causa que había abrazado con tanto entusiasmo, y en el momento en que reflexionaba acerca de los medios para hacerla triunfar, asaltóle la idea de que ninguno más eficaz que la instrucción. La ignorancia del pueblo es indudablemente el origen de todas las miserias. «He hallado, decía, mi verdadera vocación: *yo quiero ser maestro*» Entonces, Pestalozzi entregó al fuego sus escritos anteriores, sus composiciones, extractos y notas, y no pensó ya día y noche más que en los medios de mejorar la instrucción. El estudio que había hecho del *Emilio* de Rousseau acabó de afirmarle en su determinación.

La escuela que Pestalozzi se imaginaba era en verdad una bella escuela. Pestalozzi no quería encadenar los niños á los bancos de una clase para enseñarles el A, B, C, ni castigarlos para corregirlos ó para obligarlos á aprender de memoria el catecismo. Pestalozzi quería ser en la escuela como un padre en medio de sus hijos; despertar y desarrollar sus facultades; habituarlos al orden y á la actividad, y formar hombres inteligentes, buenos y piadosos. «Por este medio, decía, yo mejoraré la suerte de las clases trabajadoras.»

Reflexionando cada vez más sobre este asunto, creyó que la agricultura era preferible á todas las demás ocupaciones, y que se debía educar á los niños para que este ramo de riqueza y de prosperidad floreciese. La empresa era excesivamente difícil, y aunque Pestalozzi no desanimaba nunca en presencia de los obstáculos, comprendía que carecía de dinero para acometer una empresa agrícola.

Había entonces en el cantón de Berna, en Kirchberg un labrador llamado Tschiffeli que acaba de hacer en su hacienda una plantación de rubia (1), con cuyos productos se prometía alcanzar ganancias considerables. «Este es el cultivo, decía Pestalozzi, que yo debo estudiar en mi nueva vocación.» Trasladóse al lado de Tschiffeli, observó atentamente en el campo todo lo que se hacía, interrogando sin cesar á los trabajadores acerca de sus operaciones agrícolas. Pasó así un año y regresó á su patria con el corazón henchido de esperanzas y la cabeza llena de grandes proyectos. Una rica casa de Zurich se asoció á Pestalozzi para explotar el cultivo de la mencionada planta; y al efecto fundaron un establecimiento agrícola en Argovia, cerca de Birr, donde adquirieron una tierra árida é inculta. Allí fijó Pestalozzi su residencia á la edad de 22 años, después de haber comprado por la suma de mil florines cien fanegas de tierra de mala calidad. En este sitio, al que dió el nombre de Neuhof, hizo construir una gran casa á la italiana con muchas dependencias, cuyo conjunto era poco adecuado al objeto que se proponía. En estas construcciones consumió la totalidad de su patrimonio.

Apenas se había establecido allí Pestalozzi, pensó contraer matrimonio. Conocía en Zurich la hija de un rico negociante, á la cual amaba

(1) Planta tintórea.

hacía algún tiempo y decidióse á escribirle para solicitar su mano. «Nada os hablaré, le decía en su carta, de cuanto pueda haber de desagradable en mi exterior y en mis maneras, porque soy bien conocido bajo este punto de vista. Censúrase, por otro lado, mi inconstancia, mi manía de recorrer lugares; lo cual, sin embargo, consiste en que donde quiera hallo conocimientos que adquirir y objetos nuevos que contemplar; y cuando me detengo en algún sitio, es por un efecto de mi voluntad y con el fin de aprender alguna cosa. Tengo el convencimiento de que me esperan dolorosas pruebas; los males de la patria y los de mis amigos me afectan tan de cerca como los míos. Por la patria yo sabría olvidar esposa é hijos. Ya conocéis mi escaso mérito y mis defectos, y podéis adoptar con conciencia una resolución. Os amo con todo mi corazón, veo en vos una excelente esposa y una buena madre, y haríais mi felicidad si en mi pudierais hallar la vuestra.»

Pestalozzi no poseía nada que pudiera lisonjear el orgullo de una joven. Su exterior, según escribía él mismo, era desagradable: flaco, negro, con el cabello encrespado y la cara desfigurada por las huellas que en ella habían dejado las viruelas, ofrecía en verdad una figura, si no repugnante, extraña; pero la joven Schulthess tenía un vivo interés en la empresa de Neuhof, y creyó que no debía, por consideración á las dotes físicas, rehusar su mano á un corazón tan noble.

Entre tanto, la empresa de Neuhof se hallaba gravemente comprometida: las plantas no crecían en aquel suelo árido; Pestalozzi no sabía administrar su establecimiento, y su consocio de Zurich, persuadido del mal éxito de sus ensayos, se retiró con una pérdida de 5.000 florines, abandonando al buen filántropo á su mala suerte.

Tampoco esta nueva prueba desalentó á Pestalozzi. Viendo que no prosperaba el cultivo de la rubia, quiso convertir en prados aquel campo; pero experimentó un nuevo desengaño, y quedó tan arruinada su fortuna, que el hambre se le entró por las puertas de su casa. En situación tan augustiosa, Pestalozzi transformó su establecimiento en una casa de educación para los niños pobres y vagabundos. ¡Admirable grandeza de alma! El hombre que carecía de recursos para su propio sustento, se propone nada menos que alimentarlos, vestirlos y educarlos; arrancarlos de la miseria y de la corrupción, formar hombres útiles para la sociedad. «Estos pequeños mendigos, decía, ganarán su vida trabajando». Pestalozzi daba así al mundo un gran ejemplo. Su plan de educación mereció la mejor acogida del público. En buen tiempo los niños debían trabajar en el campo, y en invierno hilar y tejer algodón. Dirigió una excitación á los bienhechores á fin de que le facilitaran recursos para llevar á cabo empresa tan benéfica. El establecimiento se abrió en 1775 con 50 niños, seis personas encargadas de enseñarles á hilar y tejer y cuatro dependientes para la práctica de la agricultura. Pestalozzi, auxiliado por su esposa, se encargó de la instrucción de los niños, y era á la vez su padre, su maestro y su amigo. Durante el trabajo les enseñaba á hablar, á cantar, á orar y á hacer buen uso de sus sentidos. Pero Pestalozzi era bueno, sus

discípulos estaban bastante pervertidos, y difícilmente podía conservar su autoridad sobre tantos niños maleados, incultos y viciosos. Algunos padres ejercían también una influencia perniciosa sobre estos niños. Por otra parte, el desorden reinaba en todo. Pestalozzi no sabía manejar los intereses del establecimiento, todos le engañaban, empeorando cada día más su situación. Su mujer cayó enferma, y Pestalozzi llegó á quedarse sin recursos. Sus acreedores le asediaban por todas partes, todos lo ridiculizaban y tenían vergüenza de acercarse á él. «Desgraciado, decían algunos, quiere ayudar á los demás y no sabe dirigirse á sí mismo». Otros le reputaban de loco. En 1780, cinco años después de fundar su establecimiento, Pestalozzi se vió obligado á abandonarlo.

Los degraciados ensayos que acababa de hacer Pestalozzi, le dieron sin embargo, un resultado positivo. Había vivido en contacto inmediato con los niños, había aprendido á conocerlos prácticamente; sus ideas pedagógicas se habían ensanchado y completado, y comenzaba á presentir las leyes y la marcha de una educación racional. Hé aquí cómo se expresaba más tarde recordando el mal éxito de sus empresas: «Dios me ha enseñado que no acoge los sacrificios que se le hacen con frutos que no han llegado á su madurez, y que el hombre debe esperar siempre que llegue la hora para obrar. Yo le bendigo por haberme hecho comprender que sin experiencia no hay sabiduría posible en la tierra, que las grandes acciones exigen una gran sabiduría, y que solamente los insensatos y los niños creen poseer la sabiduría sin tener aún experiencia. Por cada diez mil individuos no habrá quizá uno que haya sido tanto tiempo como yo niño incrédulo é imprevisor.»

En 1780 Pestalozzi escribió en forma de aforismos los principios pedagógicos que más se harmonizaban con sus estudios, observaciones y experiencias, publicándolos en las *Efemérides* de su amigo Iselín. Estos aforismos, que se titulaban *Velada de un solitario*, (1) encerraban ya en germen todo el edificio pedagógico que en breve debía levantar, según puede notarse por el resumen que damos á continuación:

1. El labrador aprende á conocer su buey para saberlo conducir y aprovecharse de él. Para dirigir bien al hombre, *tambien es necesario aprender á conocerlo*, saber cómo se desarrolla y lo que se requiere para fortalecerlo, para satisfacer sus necesidades y hacerlo apto para el cumplimiento de su destino. Este conocimiento del hombre se ha descuidado hasta el presente, y hé aquí por qué la humanidad se aleja de cuanto puede fundar su felicidad y asegurar su prosperidad.

2. *La cultura del hombre*, la que responde á sus necesidades y á su destino, *tiene sus leyes en la naturaleza misma, en la cual se hallan como ocultas las fuerzas que producen el desarrollo de las facultades*, y el medio ó la ocasión de este desarrollo es el *ejercicio*. El hombre que se desarrolla conforme á las leyes de su naturaleza sigue la senda del bien y de la felicidad.

(1) *Die Abendstunde eines linsiedlers.*

3. *El ejercicio, que es el medio de desarrollo*, nace de dos cosas: de las *necesidades* de nuestra naturaleza, y de los *objetos* propios para satisfacerlas. De aquí resulta que nuestro desarrollo debe realizarse en la esfera de nuestras necesidades y de los objetos que les corresponden. Todo lo que se separa de la esfera de nuestras necesidades y de nuestras experiencias nos lleva fuera de la naturaleza á las tinieblas de los errores y de las preocupaciones. *El hombre que limita su desarrollo á la esfera de sus necesidades, ó de su vocación, porque todo es uno, goza de la plenitud de sus fuerzas.*

4. El hombre comienza su desarrollo en la familia. En el seno de la familia se prepara el hombre para la vida social; el amor paterno forma el corazón de los superiores y de los reyes; el amor filial estrecha los lazos entre los hijos de una misma familia y el padre común; el amor fraternal enseña á los ciudadanos á amarse mútuamente. Hogar doméstico, familia, tú eres la escuela de la humanidad.

5. Pero estas relaciones morales, aunque se forman naturalmente en el corazón del hombre, descienden de Dios, porque Dios es el que las hace nacer. El corazon sencillo é inocente tiene un sentido interior que le da á conocer á Dios. La fé no es producto de la ciencia, sino el resultado de una intuición interior. Por la fé se hace el hombre hijo de Dios. Los que ejercen autoridad, la ejercen en nombre de Dios y á su ejemplo, y se les obedece por amor de Dios. La fé nos hace también iguales y hermanos; la fé es, pues, el fundamento, la regla y el lazo de toda sociedad. Donde falta la fé, todo decae, todo se perturba. Incredulidad, fuente de todos los pecados y de todos los vicios, tú eres el oprobio y la perdición de los pueblos!

Después de este ensayo literario, que apenas llamó la atención, por no haberse reflexionado bastante sobre los fecundos pensamientos que encierra, Pestalozzi, estimulado por Fusli, librero de Zurich, se decidió á escribir un libro. No teniendo papel, ni dinero para comprarlo, echó mano de un voluminoso libro de comercio, cuyos márgenes y hojas en blanco aprovechó para escribir cinco ó seis historietas, pero ninguna llenó sus deseos. Después empezó otra más extensa que compuso con suma facilidad. Sin embargo, carecía de plan; al terminar un capítulo, ignoraba lo que debía seguir. Con frecuencia dejaba la pluma sobre la mesa, andaba por todo la casa hablando en alta voz, componiendo páginas para su libro, ó buscando nuevas escenas y nuevos episodios. Cuando hacía buen tiempo se retiraba al bosque de Birr, donde solía pasar casi todo el día sin comer ni beber, pensando siempre en su libro. Tan absorto le tenía este pensamiento que cuando se dirigía al bosque ó volvía de él no saludaba á nadie, porque no se fijaba en ninguna de las personas que encontraba, y los labradores, viéndolo tan distraído, accionando y gesticulando para sí, decían algunas veces: «Algo falta á Pestalozzi». Sin embargo, su libro adelantaba, y al cabo de algunas semanas quedó terminado. Pestalozzi lo tituló: *Leonardo y Gertrudis.*

Leonardo era un albañil, de carácter débil, y acostumbraba embria-

garse. Gertrudis su mujer luchaba en el hogar doméstico contra la miseria con todo el valor que infunde la fé en Dios y el amor hacia los suyos. Su dolor y sus lágrimas acabaron por conmover el corazón de su marido, pero éste no acertaba á sustraerse de la mala compañía de ciertos sujetos con quienes frecuentaba la taberna. Gertrudis, constante en su propósito de traer á buen camino á su esposo, logra con gran habilidad interesar al cura, al maestro y algunas otras personas, con cuyo auxilio reformó las costumbres del pueblo sumido en la más completa corrupción. La obra es grande y difícil, y presenta los más variados incidentes y los mayores obstáculos. No cabía imaginar mayor número de escenas, ni medios más acertados para combatir tantos abusos. El pensamiento de Pestalozzi es siempre rico y profundo, y su objeto eminentemente moral.

En *Leonardo y Gertrudis* se encuentran compendiados todos los principios de la *Velada de un Solitario*. No se enseña á los niños más que lo que les interesa saber, instruyéndolos y formándolos en la vida práctica, esto es, en el taller, en la granja, en el campo. La instrucción propiamente dicha se limitaba al campo, al cálculo, á la escritura y á la lectura de la Biblia, único libro de la escuela. La sala de clase era un taller más que una sala de estudio. Toda la educación debía conformarse con las leyes de la naturaleza.

Pestalozzi, después de haber rehusado introducir en su obra las correcciones que exigía el librero de Füsli, llevó sus manuscritos á su amigo Iselín, el cual, persuadido del mérito de este trabajo, lo mandó á Deker, á Berlín, que ofreció publicarla y remunerar dignamente al autor. Salió á luz en 1781 en cuatro volúmenes, llamando la atención en Alemania y en Suiza de una manera tan extraordinaria que no hubo periódico ni almanaque que no se ocupara de esta producción. La Sociedad económica de Berna envió al autor de Leonardo y Gertrudis 50 escudos y una medalla de oro con esta inscripción: *Civi óptimo*. Pestalozzi continuó siendo objeto de las mayores distinciones, pero estas distinciones, ni el vivo interés con que le llamaban de diferentes partes, bastaron para hacerle abandonar su Neuhof, donde siguió escribiendo otros libros. Pestalozzi había por fin salido de la oscuridad como un brillante meteoro; pero pronto debía caer otra vez en el olvido y experimentar nuevas necesidades y sinsabores por espacio de diez y siete años.

Un acontecimiento extraordinario, la Revolución francesa, que conmovió hasta en sus cimientos la Europa entera, vino á sacar á Pestalozzi de su aislamiento y á suministrarle ocasión para poner en práctica sus ideas. El reducido cantón de Suiza, que se había opuesto á las innovaciones de la República francesa, fué horriblemente atropellado por el general Schauenberg. Centenares de ciudadanos perecieron con las armas en la mano, otros abandonaron su patria, otros fueron encerrados en las prisiones; y los pueblos y ciudades quedaron entregados al saqueo y al incendio.

En presencia de tantos desastres y de tantos huérfanos como vagaban

errantes entre las ruinas de la patria, Pestalozzi, movido por sus sentimientos de compasión aceptó hasta con alegría la invitación que le dirigió el gobierno helvético para que pasara al Bajo-Unterwald, uno de los departamentos que más habían padecido, y se encargase de reunir todos los niños abandonados, practicando con ellos sus ensayos de educación. Al efecto se puso á disposición de Pestalozzi el convento nuevo de monjas de Stanz, que se hallaba completamente desmantelado. No había en él ni cocina, ni camas, ni muebles, ni nada de lo más indispensable en una casa; Pestalozzi reunió en breve ochenta niños de un aspecto miserable. Muchos de ellos eran verdaderos esqueletos vivos, otros tenían sarna, otros la cabeza cubierta de tumores y todos estaban plagados de miseria. Su estado moral no era menos deplorable: á la astucia se unía en ellos la mentira, la dureza, la hipocresía, la desconfianza, la pereza y la ignorancia. Por cada diez niños, uno apenas conocía las letras.

Para vestir, cuidar, alimentar, disciplinar, educar é instruir tantos niños, Pestalozzi se halla casi solo. Maestro y criado á la vez, día y noche vivía entre sus discípulos, comiendo, jugando, riendo y llorando con ellos. Levantábase el primero, se acostaba el último y los instruía á todos hasta la hora de acostarse y desde su mismo lecho.

Tanto amor y tanta abnegación no tardaron en producir sus efectos sobre el corazón de los desvalidos huérfanos. Es verdad que Pestalozzi sabía aprovechar cuantas ocasiones se le presentaban para despertar y desarrollar el sentido moral de estos niños. «Yo deseo, decía, purificar primero el interior del vaso; la limpieza exterior vendrá después por sí misma».

Sin embargo, para despertar buenos sentimientos en el corazón de los niños, no bastaba inspirarles amor al bien; era necesario además enseñarlos á dominarse á sí mismos y á obrar en harmonía con el ideal moral que se les debía inculcar. Pestalozzi comprendió desde luego que para esto era preciso establecer la disciplina. «Los castigos, decía, son indispensables para conducir bien tantos niños viciosos y endurecidos». Sin embargo, advierte que no pueden emplear estos castigos con tanta autoridad, ni con esperanzas de éxito, los maestros que no pasan día y noche entre sus discípulos, y que carecen por consecuencia de ciertos medios para atestiguarles su amor y su abnegación. Pestalozzi alcanzó pronto en este punto los resultados más satisfactorios, puesto que su establecimiento presentaba el aspecto de una familia en la cual reinaba la mejor inteligencia.

En cuanto á la enseñanza, no se sujetaba á un orden determinado, ni á ningún método aparente. La casa, las paredes, los corredores, los muebles, los vestidos, los campos: hé aquí los únicos libros de la escuela de Pestalozzi. Al principio intentó unir la enseñanza al trabajo, pero en breve comprendió que ambas cosas no podían marchar simultáneamente, y que había necesidad de separarlas.

En el trabajo manual, y en la enseñanza misma, Pestalozzi atendía menos al provecho material y los conocimientos positivos que al desarro-

llo de los órganos y de las facultades. El trabajo manual debía, por tanto, hacer apto al niño para aprender más tarde un oficio conforme á su gusto; y el estudio, á su vez, cultivar las facultades intelectuales, la atención, la reflexión, la memoria de las cosas. Esta tendencia constituye uno de los caracteres más notables de la pedagogía pestalozziana.

Pestalozzi, que veía siempre en la escuela una verdadera familia, considerando cuántó aleccionan en el seno de ésta los hermanos mayores á los menores, no vaciló en servirse de los niños de más edad y más inteligentes para instruir á los demás. De este modo llegaba por sí mismo á la invención de la *enseñanza mutua*, que también se denominó *método de Bell*, por haberlo visto practicar por aquel tiempo en la India (en Mudras) el maestro Bell, y *método lancasteriano* por haberlo introducido Lancastre poco después en Lóndres.

No debe creerse, sin embargo, que todo salía bien y según los deseos del buen Pestalozzi. Su misión era en extremo difícil, como se ha podido comprender, y por otra parte Pestalozzi se hallaba sujeto á notables alternativas: á los momentos de la elevación más sublime, seguían á veces otros de desfallecimiento, de impaciencia ó de inquietud. Su exterior, siempre desaliñado, daba ocasión á que se le mirase con cierto desprecio, cuando no suscitaba la burla. Muchos lo consideraban como un vagabundo, otros lo tachaban de partidario del nuevo orden de cosas, y su cualidad de reformador lo hacía sospechoso para casi todos en el Bajo Unterwald, donde toda la población era católica. Los padres ó parientes de sus discípulos, alarmados con los rumores que circulaban en este sentido, ultrajaban á Pestalozzi y retiraban á sus hijos, produciendo una perturbación completa en el establecimiento la entrada y salida continua de alumnos. Este cúmulo de contrariedades quebrantó la salud de Pestalozzi, cuyas fuerzas se debilitaban sensiblemente, y habría al fin sucumbido, si un acontecimiento imprevisto no hubiera venido á cambiar su situación. El 8 de Junio de 1799, los franceses, atacados por los austriacos, penetraron por segunda vez en el Bajo Unterwald, llevando consigo gran número de enfermos, con cuyo motivo el convento fué transformado en hospital, y Pestalozzi tuvo que despedir á sus discípulos. Esta nueva prueba fué amarga en extremo para su corazón. Con las lágrimas en los ojos preparó para cada niño un poco de pan, algunos cuartos, y envuelto todo en pañuelos fué poniendo á cada uno lo suyo en la espalda. Los discípulos se despedían de él abrazándolo, llorando y llamándole padre, y Pestalozzi los abrazaba á todos, los bendecía y se separó de ellos para siempre.

Berthoud (1799-1804).

Después de este contratiempo, Pestalozzi, que deseaba reanudar el hilo de sus ensayos, rogó se le permitiera dar lecciones en la escuela elemental de Berthoud (cantón de Berna), frecuentada por niños de cuatro á ocho años de edad. Pero el maestro, á cuyo lado enseñaba, llegó á te-

mer que las innovaciones de Pestalozzi pudieran acarrearle la pérdida de su empleo, y para conjurar el peligro hizo cundir la voz de que Pestalozzi no sabía leer, ni escribir, ni calcular, ni respetaba la enseñanza del catecismo. Pestalozzi se vió obligado á abandonar aquella escuela. Tenía entonces cincuenta y cinco años y se hallaba desposeído de todo recurso. «Durante treinta años, decía en una carta que en aquellas circunstancias escribió á su amigo Zschokke (el historiador), mi vida ha sido una lucha desesperada contra la más afrentosa pobreza. Tú no sabes que durante treinta años he carecido de lo estrictamente necesario. Tú no sabes que no he podido frecuentar las sociedades ni las iglesias, porque no tenía vestido ni dinero para comprarlo, y que en la calle he sido objeto de risa porque parecía un mendigo. Tú no sabes ¡oh Zschokke! que más de mil veces no he tenido que comer y que á medio dia, cuando hasta los más pobres se sentaban en torno de la mesa, yo devoraba con honda pena un simple pedazo de pan en medio de la calle. Y sin embargo, todo esto es cierto, y aun hoy mismo lucho contra la desnudez y la miseria....., y sufro tantos trabajos sólo por haber querido acudir al socorro de los pobres y por realizar mis principios!»

Por este tiempo vivían en Berthoud un filántropo llamado Fischer, hombre ilustrado que aspiraba al mismo objeto que Pestalozzi. Disponíase á fundar una escuela normal para toda la Suiza cuando le sorprendió la muerte. El maestro Krüsi, que se había asociado á Fischer para la realización de este proyecto, cuando murió su compañero, se unió á Pestalozzi, con quien tenía ya relaciones de amistad, y asociados ambos fundaron un instituto. El gobierno helvético secundó esta empresa cediéndoles un edificio en Berthoud y enviéndoles algún dinero. Fundado el establecimiento, reunió en breve bastantes alumnos, y á Krüsi y Pestalozzi se agregaron sucesivamente los maestros Buss, de Tubingen; Tobler, de Appenzell, y Naef, antiguo militar, pero amigo cariñoso de la infancia. El último hacía que los alumnos marchasen al paso, cantando, jugaba con ellos, y les refería episodios de su vida militar. Pestalozzi veía con placer estos agradables entretenimientos: tomaba parte en ellos, y cuando hacía buen tiempo, salían todos reunidos por las tardes al campo, donde recogían flores, hierbas y minerales. Pestalozzi, rodeado del afecto y de la confianza de sus discípulos y de sus compañeros, que pronto participaron de todas sus ilusiones, creía tocar de cerca el logro de sus esperanzas.

Antes de entrar en el análisis de las ideas pedagógicas que prevalecieron en el instituto de Berthoud, veamos de qué modo Ramsauer, discípulo de Pestalozzi, explica las primeras impresiones que recibió y las observaciones que hizo en la escuela del célebre pedagogo. «Nada más admirable que la benevolencia, la sencillez y la modestia de aquel hombre singular. Nada más admirable tampoco que la facilidad con que supo ganarse nuestro corazón y nuestra confianza. Tan pronto me recibió en su escuela, se aproximó á mí para abrazarme, sin pensar en la molestia que podría ocasionarme con su áspera barba. En seguida me señaló un pues-

to, y no volvió á dirigirme la palabra. Yo le miraba con cierta zozobra, ya por su fealdad, ya por el recuerdo que conservaba de la dolorosa impresión que me había hecho con su barba. No estaba yo lejos de creer que era un mono el que daba lección, porque de todo cuanto decía, no comprendía más que la palabra *mono* con que venía á terminar algunas de las frases que pronunciaba. Pestalozzi tenía delante de sus ojos un cuadro de historia natural, en el cual se leían frases como estas·

Monos con cola.

Monos sin cola.

Anfibios con extremidades.

Anfibios sin extremidades.

Pestalozzi leyó todo su cuadro de arriba abajo sin repetir sus palabras. A medida que él leía, los alumnos debían ir pronunciando lo que decía, pero su voz era tan fuerte y chillona y pronunciaba con tanto calor, que no se oía á los discípulos. Estos, á su vez, no lo comprendian más que á medias, porque articulaba mal; de modo que ni podían seguir al maestro, ni éste atendía á los discípulos. Cuando había concluído una frase, empezaba otra, y los alumnos, en general, se limitaban á enunciar el final de cada una. A esto hay que añadir que Pestalozzi no proponía ninguna cuestión á sus discípulos, ni les explicaba nada, ni siquiera parecía cuidarse de ellos.

Durante esta lección, todos los discípulos, niños y niñas (el establecimiento era mixto) se ocupaban en dibujar, y cada uno dibujaba lo que quería: uno delineaba un animal, otro una casa, etc. Pestalozzi no les daba ningún modelo, ni miraba jamás lo que hacían.

Después se cambió de lección, y los niños debían fijar la vista en la vieja tapicería con que estaban revestidas las paredes de la sala, á fin de que cada uno explicase lo que veía.

Pestalozzi. Niños, ¿qué veis aquí?

Los niños. (Todos á la vez). Un agujero.

Pestalozzi. Decid conmigo: Yo veo un agujero en la tapicería, y detrás la pared.

Ahora repetid conmigo:

Yo veo figuras en la tapicería.

Yo veo figuras negras en la tapicería.

Yo veo figuras negras y redondas en la tapicería.

Yo veo una figura cuadrada y amarilla.

Yo veo una figura negra y redonda al lado de la figura cuadrada y amarilla.

La figura redonda está enlazada á la cuadrada por una línea negra.....

En este momento, los niños, sin esperar á que el maestro se lo mande, abandonan la escuela. Eran las once y habían oído el ruido de otros niños que salían de clase. Pestalozzi no se alteró al verse tan bruscamente interrumpido, pues hacía una hora que estaba fatigado de hablar en alta voz. ¿Qué lección debía seguir después de medio día? No se sabía,

porque Pestalozzi no observaba un plan fijo, ni se sujetaba á una distribución determinada del tiempo y del trabajo: guiábase por la inspiración del momento, y con frecuencia le ocurría detenerse con sus alumnos por espacio de dos ó tres horas sin cambiar de asunto.

Sería ocioso enumerar los defectos de que adolecía semejante enseñanza. Pestalozzi era un pensador, pero carecía de sentido práctico en la escuela como en los negocios de la vida. Detengámonos un momento en el fondo de su sistema, y veamos, más bién que *lo que hacía, lo que quería hacer.*

¿Por qué obligaba á dibujar mientras enseñaba? Porque deseaba ejercitar á los niños en hacer dos cosas á la vez.

¿Por qué no daba modelos para el dibujo ni examinaba lo que hacían? Porque quería que los niños aprendiesen á inventar, á producir por sí mismos.

¿Por qué obligaba á los alumnos á aprender maquinalmente el cuadro de que nos hemos ocupado antes? Este cuadro abarcaba la totalidad de nuestros conocimientos, y venía á ser como los jalones del camino que debe recorrer la inteligencia. Aprendido rutinariamente, formaba en la memoria como depósitos destinados á recibir inmensas provisiones. El conocimiento del cuadro vendría más tarde.

Finalmente, ¿por qué no explicaba Pestalozzi las figuras que se iban hallando en la tapicería? Quería por una parte dejar la naturaleza del niño que obrase libremente, y por otra temía *mecanizar la educación*, como decia Gleyre; creía, en una palabra, haber encontrado procedimientos por cuyo medio pudiera hacerse la enseñanza tan simple y tan fácil, que no sólo el maestro más ignorante, sinó la madre menos ilustrada, fueran capaces de dar la instrucción elemental. Esta cuestión no ha podido aún resolverse, y viene á ser como la piedra filosofal de los pedagogos. Jacotot pretendía haberla hallado, y tan seguro consideraba su método, que no solamente creía innecesarios los concimientos de todo género en los maestros, sinó que rechazaba la intervención de éstos. Lancastre supo realizar mejor que ninguno esta idea, logrando hacer marchar bastante bien sin otro auxilio que el de simples monitores, escuelas de doscientos y trescientos niños. Sin embargo, por grandes que sean las ventajas que haya reportado este sistema, jamás podrá reemplazar la acción directa de un maestro celoso é inteligente.

Durante la permanencia de Pestalozzi en Berthoud, publicó, bajo el título *Cómo enseña Gertrudis á sus hijos*, una obra que llamó extraordinariamente la alención en Alemania; y como en ella está sintetizado lo que generalmente se llama *el Método de Pestalozzi*, resumiremos á continuación lo más sustancial de esta obra.

Después de largos y repetidos ensayos, Pestalozzi llegó al fin á formular un sistema de enseñanza, un método general, cuyo principio fundamental podría enunciarse en estos términos:

El desarrollo de la naturaleza humana está sujeto al imperio de las leyes naturales con las cuales debe conformarse necesariameate toda buena educación.

Pestalozzi comprende por *naturaleza humana* todo lo que nos distingue del animal; esto es, el corazón, el espíritu, el talento (la facultad de producir alguna cosa); mas no lo que tenemos de común con los animales, como la sangre, los músculos, etc.

Del principio que acabamos de enunciar resulta que, *para establecer un buen método de enseñanza y educación, es necesario conocer nuestra naturaleza y sus procedimientos generales y particulares en el desarrollo del individuo.*

En esta base psicológica funda Pestalozzi los siguientes principios relativos á nuestra naturaleza, estudiada bajo el punto de vista de nuestro desarrollo:

1.° La naturaleza desenvuelve á la vez todas nuestras facultades. El arte, que ayuda á la naturaleza, debe pues desarrollarlas harmónicamente, á fin de conservar siempre las fuerzas en equilibrio.

2.° El desarrollo de las facultades del hombre se realiza de una manera insensible y progresiva, y en virtud de una fuerza propia y de una necesidad de actividad que radica en las mismas facultades. El educador debe, por tanto, seguir una marcha lenta y progresiva para desarrollar las diversas facultades, sin comprimirlas, sin traspasar los límites de cada una y dejándoles una libertad conveniente.

3.° El ejercicio es el medio de que se sirve la naturaleza para fortificar y desarrollar nuestras facultades. La misión del educador consiste por consecuencia en hallar para las diferentes facultades los ejercicios más adecuados á su desarrollo.

4.° El ejercicio de una facultad no puede tener lugar sin un objeto sobre el cual obre. El desarrollo de nuestras facultades está, pues, subordinado á un conjunto de objetos propios para suministrarles ejercicio.

5.° La naturaleza ejercita y desarrolla nuestras facultades por medio de cuanto nos rodea. El educador, que no es más que un auxiliar de la natuleza, debe buscar en los objetos que rodean al niño, ó que se hallan dentro de su esfera de acción, los ejercicios propios para desarrollarlo. En otros términos, el educador debe procurar que la esfera en la cual vive el niño, sea lo más própia posible para educarlo convenientemente. Si se le rodea de afecciones puras, de buenos ejemplos y de todos los medios convenientes para el ejercicio de sus facultades, su desarrollo será más rápido, sus progresos más satisfactorios.

6.° Al desarrollo de nuestras diversas facultades corresponden nociones y conocimientos que nos son suministrados por las cosas sobre las cuales actuan dichas facultades y que siguen la misma marcha que ellas en su desarrollo. Toda buena enseñanza, que al mismo tiempo es un ejercicio de las facultades intelectuales, debe ser, no sólo lenta y progresiva, sinó también apropiada á la fuerza de las facultades á que se dirige. Unicamente cuando llena la enseñanza esta condición se convierte en una verdadera gimnástica intelectual, y las facultades que la reciben pueden apropiársela.

7.° Obsérvase en la naturaleza que todo crecimiento nuevo, sea en la planta ó en el animal va unido á las partes ya formadas y cuyo punto de partida es un germen imperceptible. Lo propio sucede con nuestros conocimientos y su crecimiento: todos empiezan por un elemento al cual se unen nociones nuevas, sobre las cuales se acumulan otras á la vez. Si la enseñanza no se apoya en nociones adquiridas, presenta un gran vacío y está fuera de las vías de la naturaleza.

8.° Puesto que nuestros conocimientos nacen del ejercicio de nuestras facultades sobre los objetos que nos rodean, compréndese que *la observación* (Anschauung), *cuyo resultado es una intuición de las cosas, es la fuente de todos nuestros conocimientos.* El educador que quiera acomodarse á las leyes de la naturaleza, deberá, pues, comenzar la enseñanza de todas las materias por medios intuitivos, y continuarlos hasta que la inteligencia sea bastante robusta para elevarse sin esfuerzo á las nociones abstractas que resultan de la esencia misma de los conocimientos adquiridos por la intuición.

Hé aquí cómo Pestalozzi hace derivar de la observación los diversos ramos de la enseñanza.

Para llegar al conocimiento de un objeto cualquiera, es necesario estudiar una á una las diferentes propiedades. Pero las propiedades de los objetos no tienen el mismo valor todas: unas son principales y otras secundarias. El estudio de las últimas debe subordinarse al de las principales ó esenciales, así como la cultura de las facultades secundarias debe subordinarse á la de las principales.

Reflexionando Pestalozzi sobre esta materia cree que hay cualidades esenciales á todos los objetos y á las cuales se subordinan todas las demás.

El número.
La forma.
El nombre (la lengua, el sonido).

Cuando se nos presentan objetos, nuestra atención se fija esencialmente sobre:

El número de objetos que percibimos.
La forma que afectan.
El nombre con que se designan.

De aquí infería Pestalozzi que el estudio del *número*, de la *forma* y de la *lengua*, á lo cual corresponden tres facultades principales (la facultad de contar, la de medir y la de grabar en la inteligencia por medio de la palabra los objetos conocidos) constituyen los tres ramos fundamentales de la enseñanza elemental.

El estudio del número conduce á la *aritmética.*

El estudio de la forma conduce por un lado al arte de medir, á la *geometria*, y por otro al *dibujo* y á la *escritura*, que no es más que una aplicación particular del dibujo.

El estudio de la lengua se divide en tres partes: la *pronunciación*, que se ocupa de la cultura de los órganos de la voz, y á la cual puede agre-

garse el *canto;* el *vocabulario,* ó el conocimiento de la palabras principales usadas en la enseñanza; y la *lengua propiamente dicha,* que enseña á expresar los pensamientos.

Expondremos algunos detalles relativos á lo que hizo Pestalozzi para poner los diversos ramos que se acaban de indicar en harmonía con sus principios pedagógicos.

El número.

Cálculo. Pestalozzi parte de la unidad concreta, de un objeto que se presenta al niño. A este objeto se añade un segundo objeto, luego un tercero y así sucesivamente. Desde el momento en que por medio de ejercicios sobre objetos, bolas, por ejemplo, que representan unidades, la inteligencia adquiere una noción clara del número, se daba un paso adelante. Las fórmulas de que hacen tanto uso los niños, así como las definiciones, se reservaban siempre para el final de los ejercicios que habían servido para la preparación de la inteligencia. Estas fórmulas y definiciones solo aparecían de tarde en tarde como estaciones de un largo camino recorrido lentamente y no á marcha forzada. La inteligencia debía apoderarse de los números y de los problemas propuestos y resolver los últimos por sus propias fuerzas, sin el auxilio de los procedimientos mecánicos que se emplean ordinariamente para ayudar la débil inteligencia de los alumnos formados por un método que no sabe escuchar la voz de la naturaleza.

La forma.

Arte de medir (Geometría). La figura más complicada es un compuesto de líneas diversamente combinadas entre sí. La línea más simple es la línea recta, y por ella debe empezar el estudio de las formas. Debe mostrarse al niño en sus diversas posiciones, dándole á conocer el nombre con que se designa en cada caso. Dos líneas que se cortan forman un ángulo, el cual puede ser de diferentes especies. Tres líneas que se cortan por sus extremos forman un triángulo; cuatro forman el cuadrado, el cual sirve de unidad para la medida de las superficies..... De este modo continuaba hasta que la inteligencia era capaz de analizar las figuras complicadas.

Dibujo. A medida que se sabía distinguir y analizar las líneas, los ángulos y las demás figuras, la mano debía ejercitarse en reproducirlas, en imitarlas sobre la pizarra ó papel, siguiendo una marcha progresiva. Lo mismo se procedia en la enseñanza de la escritura.

La lengua (*el sonido, el nombre*).

La pronunciación. Antes de hablar y de leer, el niño debe saber expresar los sonidos y las articulaciones. Pestalozzi comenzaba el abeceda-

rio por las vocales; seguía luego con sus combinaciones más simples con las consonantes y llegaba al fin en gradación lenta y progresiva á las palabras más complicadas. El órgano de la voz debía ejercitarse con el conocimiento de las letras y de las palabras. La misma progresión en los *sonidos musicales.*

El vocabulario. El niño aprendía cuadros de nombres tomados de la serie de estudios que debía hacer. Estos nombres debían servir de base y de hilo conductor para los estudios.

La lengua propiamente dicha. La enseñanza de la lengua nos conduce á la observación de las cosas, á la intuición, considerada por Pestalozzi como la fuente de nuestros conocimientos. En esta parte se debe enseñar al niño á examinar los objetos para que adquiera nociones distintas y ejercitarlo en la reproducción de todas estas ideas por medio de la palabra. Conviene pasar revista á los objetos cuyos nombres, tomados de la historia natural, de la geografía, de la historia, etc., han aprendido en el vocabulario. Todas estas materias entran también en la enseñanza de la lengua, verdadera enciclopedia universal. La reproducción por escrito de las ideas adquiridas conduce al estudio de la ortografía, de la gramática y de la composición.

La enseñanza de la lengua del modo que acabamos de ver revela un error en el método de Pestalozzi. La lengua no es *una propiedad de las cosas,* y como tal la fuente de nuestras ideas según Pestalozzi parece haber entendido. La lengua no es sinó el medio por el cual expresamos y trasmitimos nuestras ideas. Es verdad que muchas ideas se nos comunican por la lengua, pero esto sólo sucede cuando la lengua conduce nuestro espíritu á la observación de las cosas que ella expresa. Fuera de esto, la lengua no nos enseña nada, antes nos llevaría á un verdadero charlatanismo contra el cual protestó tantas veces Pestalozzi. Así, pues, debemos considerar esta parte de su método como una torcida aplicación de los principios que él mismo había sentado, y como la parte más débil de su enseñanza. Pestalozzi debió mirar la lengua como un ramo aparte, que necesita sin duda el apoyo de los demás, pero que no debe absorberlos. Por lo demás, toda su clasificación es defectuosa y forzada. El número, la forma y el nombre no son propiedades universales de todos los objetos. ¿Cuál es, en efecto, el número del aire, la forma de la miel y del calor?

A pesar de los defectos de este método, no puede negarse que es uno de los monumentos pedagógicos más notables de los tiempos modernos, puesto que este método abrió las vías á una transformación completa de la enseñanza y á una ciencia pedagógica enteramente nueva. Bajo tan justo título, se ha llamado con razón á Pestalozzi el *Padre de la pedagogía,* para la cual fué lo que Copérnico para la astronomía. La Alemania entera ha seguido sus pasos, reemplazando los antiguos manuales de enseñanza con una nueva literatura escolar, en harmonía con los principios sustentados por Pestalozzi. En Francia el movimiento ha sido mucho más lento, su literatura escolar no se ha renovado todavía por completo; pero allí, como en otras naciones, este trabrajo se realiza insensiblemente, y

debe esperarse que desaparecerá pronto de las escuelas el cúmulo de pomposas y mal cimentadas enseñanzas con que se llena de viento la cabeza de los niños, sin suministrar á su corazón y á su inteligencia el alimento que necesitan, para sustituirlas con una instrucción y una educación más en harmonía con los adelantos de la ciencia.

Pestalozzi, Diputado. *Munchenbuchssee. Iverdón.*

La anarquía de que fué presa la Suiza á principios del siglo, y la intervención de Napoleón Bonaparte en las contiendas de aquel país, vinieron á interrumpir, aunque momentáneamente, los ensayos pedagógicos á que se hallaba consagrado Pestalozzi con su habitual perseverancia. Elegido diputado en 1803 pasó á París con los representantes de la nación. Fiel á su misión pedagógica, presentó al primer cónsul una memoria sobre la instrucción popular; pero Bonaparte no hizo caso alguno ni de la memoria ni del autor, manifestando á éste que tenía asuntos más serios que el A. B. C. en que ocupar su atención. Con este motivo Pestalozzi regresó disgustado á Berthoud.

Al siguiente año Pestalozzi se vió obligado á dejar el edificio de Berthoud y á trasladar su establecimiento á Munchenbuchssee, al local que ocupa actualmente la Escuela Normal del cantón de Berna, cerca de Hofwyl, donde florecían ya los establecimientos de educación de Fellenberg. El buen orden que reinaba en èstos impulsó á los maestros de Munchenbuchssee á rogar á Fellenberg que se encargara de la dirección del establecimiento que les estaba confiado, á lo cual accedió Pestalozzi; pero éste se trasladó en 1805 con ocho alumnos á Iverdón, á donde fueron en breve á unírsele los alumnos restantes de Munchenbuchssee.

No nos detendremos á hacer una historia detallada del instituto de Iverdón, por más que los veinticinco años que pasó en él Pestalozzi formen la época más brillante de su carrera pedagógica.

Ya hemos visto la excelente acogida que tuvo en Alemania su obra *Cómo instruye Gertrudis á sus hijos.* En una memoria que publicó Pestalozzi, en unión con su colega Niederer, aseguraba haber llegado á la realización de los principios de su *método.* Por último, Fichte, en su célebre *Discurso á la nación alemana,* recomendó el *método* de Pestalozzi como el único medio de sacar á Alemania de su abatimiento, y esto fué lo bastante para que Europa dirigiese sus miradas al instituto de Iverdón. Diariamente llegaban á este establecimiento alumnos de Alemania, de Francia, de Rusia, de Italia, de España, de los Estados-Unidos y de otros países. Los pedagogos, los sabios, y á veces hasta príncipes y reyes, sin contar los curiosos, visitaron el célebre instituto de Iverdón para estudiar el *método* que allí se seguía y para apreciar por los alumnos sus resultados. El establecimiento no sólo recibía á los que iban á verlo, sinó que les daba mesa y alojamiento. En la época de su mayor prosperidad nunca se vió libre de numerosas visitas el instituto, por cuyas salas, corredores y habitaciones circulaban contínuamente alumnos, profesores

y extranjeros. Sin embargo, en todas partes reinaba el orden más completo bajo el gobierno paternal de Pestalozzi.

Tan pronto llegaba un extrangero á visitar el instituto, Pestalozzi llamaba á uno de los mejores maestros, ordinariamente Schimid ó Ramsauer, á los cuales solía decir: «Acaba de venir una persona distinguida que desea conocer nuestro establecimiento: reunid vuestros mejores discípulos, y que expongan lo que les habéis enseñado.» Las exhibiciones de este género producían naturalmente continuas interrupciones en la enseñanza.

Omitimos la narración de los variados incidentes á que dieron lugar en ocasiones las frecuentes visitas de personas de todas las clases sociales al establecimiento. Advertiremos únicamente que muchas de estas personas hacían abstracción de las aparatosas formas que revestían á veces las lecciones y los exámenes, y de las conversaciones que sostenían con Pestalozzi y sus compañeros, para detenerse á estudiar el fondo verdadero de aquel establecimiento, para contemplar de cerca la vida íntima de un instituto del que se referían tantas maravillas. Y en verdad que los hombres serios y reflexivos no tardaron en comprender que ni todo era allí prodigioso, ni el establebimiento estaba exento de notables defectos. Todos reconocieron, sin embargo, y esta fué, y será siempre la mayor gloria de Pestalozzi, que el Instituto de Iverdón encerraba ricos tesoros pedagógicos, que no tardaron en extenderse por diferentes países, y especialmente por Alemania, donde se organizaron, antes que en parte alguna, numerosos establecimientos con sujeción á los principios del *Método*. Así pues, cualesquiera que fuesen las imperfecciones del instituto de Iverdón, no puede menos de considerarse como el promovedor de los adelantos pedagógicos que se han realizado desde entonces hasta el presente.

Hé aquí ahora cuáles eran los principales defectos del instituto de Pestalozzi, según la opinión de Carlos Raumer, que, movido por la lectura del discurso de Fichte, abandonó París para estudiar por sí mismo en Iverdón los principios pedagógicos que debían regenerar la Alemania.

1.° La reunión de alumnos alemanes y franceses, reunión que dificultaba la enseñanza, é impedía que se aprendiesen bién tanto el aleman como el francés.

2.° El abandono en que se dejaba á los niños. La vida de familia que tanto había ensalzado Pestalozzi no existía en realidad en el instituto; y si bien los alumnos mayores podían en cierto modo quedar entregados á sí mismos, los de menor edad se resentían de la falta de dirección en medio de la confusión natural entre tan crecido número de discípulos como encerraba el establecimiento.

3.° Las variadas, constantes y excesivas ocupaciones de los maestros jóvenes, que debían trabajar en el jardín, partir leña, conservar la lumbre y levantarse en todo tiempo á las tres de la mañana, les privaban del descanso necesario, y hacían á la vez difícil que pudieran preparar convenientemente sus lecciones.

4.º La falta de un curso de Pedagogía. Pestalozzi creía siempre que era secundario el papel del maestro en la enseñanza, y que todo estriba en el método. Así, los maestros, identificados completamente con el método, no parecían sinó máquinas parlantes, y el ruido del instituto se semejaba por lo acompasado al de una fábrica. Raumer hubiera querido un curso de Pedagogía que cambiase el papel pasivo del maestro en una vida activa, que le hiciera concebir una idea más elevada de su misión y que lo emancipase, en fin, de la esclavitud del método.

La enseñanza era tan defectuosa en todo, exceptuando la de aritmética y geometría, que hoy se avergonzaría de imitarla el más humilde maestro de aldea. Esto dió margen á que los periódicos se ocuparan algunas veces de los defectos del instituto; y la dieta federal nombró en 1808, también á consecuencia de ésto, una comisión que visitara el establecimiento. El P. Girard, miembro de esta comisión, redactó un informe, que en resumen era poco favorable para el instituto, como puede notarse por las palabras con que terminaba este documento. «La instrucción que se da en el instituto de Pestalozzi no está en harmonía con la de los establecimientos de instrucción pública, ni para establecerla se ha hecho al parecer esfuerzo alguno. Resuelto Pestalozzi á obtener á toda costa el desarrollo de todas las facultades del niño, de conformidad con sus principios, no ha pensado más que en la realización de sus aspiraciones, demostrando un vivo celo para satisfacerlas, aunque sean opuestas á las que ha consagrado el uso. Quizá sea este un medio para llegar á descubrimientos útiles, pero este medio hace imposible toda harmonía entre este instituto y los establecimientos públicos. Es sensible que la fuerza de las cosas lleve siempre á Pestalozzi al extremo que le sugieren su celo y su corazón; pero debemos hacer justicia á sus buenas intenciones, á sus nobles esfuerzos y á su inquebrantable perseverancia. Aprovechemos las excelentes ideas que sirven de base á su obra, sigamos los instructivos ejemplos que nos ofrece; pero deploremos la suerte de un hombre á quien la fuerza de las circunstancias ha impedido siempre realizar lo que se había propuesto.»

El P. Girad confiesa en su célebre obra *Enseñanza regular de la lengua materna* que en Iverdón fué donde recibió el pensamiento de su libro correctivo á lo que allí habia observado. «Por oposición, dice, á lo que ví en Iverdón, he resuelto sustituir con la enseñanza de la lengua el instrumento de las matemáticas, y ordenar una gimnástica progresiva del espíritu.»

La mayor desgracia para el el instituto de Iverdón fueron sus disensiones interiores, disensiones que habían ya comenzado á manifestarse en Berthoud. En 1808, Pestalozzi, tratando de este mismo asunto, decía á sus compañeros: «Mi obra ha sido fundada por el amor, pero el amor ha desaparecido de entre nosotros, y debía desaparecer. Nos hemos engañado en cuanto á la fortaleza que exige este amor; debía desaparecer. Yo no me hallo ya en estado de remediar el mal. El veneno que corroe el corazón de nuestra obra hace grandes progresos entre nosotros. Los

elogios que el mundo nos prodiga son como el incienso que se quema sobre un esqueleto. Yo veo ante mis ojos el esqueleto de mi obra en cuanto es mía, y he querido ponerlo también ante los vuestros. Sin embargo, mi obra subsistirá. Las consecuencias de mis faltas no desaparecerán jamás, ni ya podría soportarlas. Mi refugio será la tumba, pero cuando yo haya desaparecido, vosotros existiréis todavía. Ojalá que no olvidéis estas palabras y que puedan infundiros valor para continuar la obra que habíamos emprendido.

Antes de ocuparnos de las últimas discordias que produjeron la disolución del establecimiento en 1825, debemos mencionar dos acontecimientos notables en la vida de Pestalozzi. Fué uno la visita que hizo al emperador Alejandro, y otro la muerte de su fiel compañera.

En 1814, cuando los ejércitos aliados se dirigían contra Francia, la administración austriaca mandó desalojar el instituto de Iverdón para establecer en el edificio que ocupaba un hospital militar. Afortunadamente, Alejandro se hallaba entonces en Bale, y habiendo acordado la ciudad de Iverdón dirigirle una reclamación, Pestalozzi fué el encargado de ponerla en sus manos. A pesar del temor que sentía Pestalozzi de presentarse ante Alejandro, la cordial acogida que alló en él, le infundió valor y confianza; y no satisfecho con llenar la misión que se le había encomendado, se atrevió á excitar la solicitud del emperador en favor de los millones de siervos que poblaban su imperio. Hé aquí á Pestalozzi predicando educación nada menos que al soberano de todas las Rusias, y mostrándole la manera de hacer la felicidad de sus súbditos. Alejandro no sólo toleró el exceso de familiaridad con que se condujo Pestalozzi en esta entrevista, sinó que penetrado de la rectitud de sus intenciones y del interés que revelaba por la prosperidad de su imperio y por los progresos de la educación, concluyó por abrazarlo, prometiéndole que el hospital militar sería trasladado á otra parte. Pestalozzi regresó á Iverdón profundamente reconocido y satisfecho, y en Noviembre del mismo año fué nombrado de la orden rusa de Wladimiro de cuarta clase.

Durante cuarenta y cinco años la virtuosa compañera de Pestalozzi había compartido con él las mayores privaciones y sufrimientos, estando siempre á su lado para aconsejarlo, fortalecerlo y consolarlo. Siempre buena, dulce y modesta, jamás lo abandonó ni por un momento en los días de augustia y de adversidad. El 14 de Diciempre fueron depositados sus restos mortales en el jardín del instituto bajo la sombra de dos grandes tilos. Pestalozzi, que tenía entonces setenta años, sintió vivamente la pérdida que acababa de experimentar. Desde aquella fecha sorprendíanle muchas veces bajo los tilos que cubrían la tumba de su amada esposa. Durante la noche, cuando había cesado el ruido y se habían apagado las luces del establecimiento, cuando todo el mundo se hallaba entregado en brazos del sueño, Pestalozzi se levantaba y se dirigía á aquella tumba silenciosa para llorar sobre ella como el niño que acaba de perder á su madre.

¡Extraña coincidencia! El día mismo en que esta digna y virtuosa mujer descendía al sepulcro, y cuando acontecimiento tan doloroso parece que debía disponer los corazones á la reconciliación y la paz, fué precisamente el momento en que estalló la discordia con más violencia entre los maestros del instituto, como si todo se conjurara contra el desgraciado Pestalozzi. Casi todos los maestros se declararon enemigos de Schmid. Blochmánn, Stern, Ackermánn, Krüsi, Ramsauer y otros hasta el número de doce firmaron una queja contra Schmid, y al año siguiente abandonaron el establecimiento. Niéderer, secundado por Krüsi y Naef, se encargó del establecimiento de niñas que le había cedido Pestalozzi antes de la muerte de su esposa. Pestalozzi hizo los mayores esfuerzos para reconciliar á Niéreder con Schmid, pero todo fué inútil, y en la dura alternativa de tenerse que decidir por uno ú otro, prefirió el sacrificio de su cabeza (Niéderer) al de su brazo derecho. Esta preferencia produjo, sin embargo, las más funestas consecuencias. Las discordias privadas y las ofensas recíprocas en conversaciones y en cartas se convirtieron en guerra personal por medio de la prensa, llegando el encono de unos y otros hasta el extremo de acusarse ante los tribunales. En vano Pestalozzi intentó repetidas veces restablecer la calma y la concordia. Niéderer, á quien se cree que se había ofendido injustamente, permaneció inflexible, y la lucha se prolongó por espacio de siete años. Justo es que echemos ya un velo sobre estos desgraciados sucesos para decir cuatro palabras acerca del establecimiento.

En 1818, Schmid celebró un contrato con el librero Cotta de Stuttgard para la publicación de todas las obras de Pestalozzi. El emperador de Rusia se suscribió por 5.000 rublos, el rey de Prusia por 400 thalers y el de Baviera por 700 florines, reuniendo la empresa 50.000 francos. Éxito tan inesperado reanimó las esperanzas de Pestalozzi. Entonces fundó en Clindy, cerca de Iverdón un establecimiento para la formación de maestros para las clases pobres; pero al poco tiempo estaba ya completamente desnaturalizado el objeto de esta institución. Se habían admitido en el establecimiento alumnos de distintas condiciones, se introdujo la enseñanza del latín, del griego y hasta del inglés; y viendo Pestalozzi que su obra era imperfecta, intentó trasladar el establecimiento á Neuhof, pero ninguno de los alumnos que había educado gratuitamente en Clindy quiso acompañarle, y cerró el establecimiento en 1824. La situación del establecimiento de Iverdón se había hecho igualmente insostenible, los alumnos habían ido desapareciendo, y en la primavera de 1825 quedó definitivamente cerrado. Pestalozzi tenía ya entonces ochenta años.

El Canto del Cisne.

Después de la disolución de los establecimientos de que nos hemos ocupado, Pestalozzi escribió todavía otras dos obras: *Mis destinos* y *El*

Canto del Cisne, las cuales pueden considerarse como su testamento pedagógico. La primera no es más que una historia de las desgracias de sus establecimientos.

En *El Canto del Cisne*, Pestalozzi emite ideas que había ya desarrollado en algunas de sus obras. Los elementos de que se compone su sistema pedagógico se ocupan de diferente manera en este libro, y el autor no sólo expresa con menos calor sus ilusiones, sinó que hasta el objeto mismo que se propone aparece tan confuso que sólo puede comprenderse á través de numerosas dificultades. Pestalozzi se asemeja en esto á todos los innovadores: el tiempo les enseña á juzgar con más cordura el valor de sus descubrimientos.

Intentaremos resumir en el menor espacio posible el testamento pedagógico de Pestalozzi:

Amigos de la humanidad.

He vivido ochenta años y conozco que se acerca mi fin. Quisiera hablaros una vez más de las cosas que llenan mi corazón, y os ruego que me escuchéis con atención, y que guardéis en la memoria cuanto halléis de bueno y útil en mis palabras. Si á lo que me propongo deciros podéis añadir algo bueno y útil por vuestra parte, hacedlo con amor y por el bien de la humanidad.

Me serviré de un ejemplo para exponeros mi sistema.

Contemplemos por un momento la robusta encina cuyas hojas agita el viento. Grande y corpulenta como la vemos, ha brotado de una pequeña bellota envuelta en la tierra. ¿Cómo ha llegado á tan alto grado de magestad y de fuerza? Débil al principio, y en apariencia sin vida, creeríase que no podría elevarse á mayor altura que la humilde hierba que la rodeaba; pero poco á poco se fué remontando y extendiendo sus ramas hacia el cielo. Su crecimiento ha sido lento, y cada parte nueva procede de partes ya existentes: de la raíz salió el tronco; del tronco, las ramas; de las ramas, las hojas y el fruto.

Observemos, además, que este desarrollo se ha efectuado por medio de una fuerza interna, que es á la vez una y múltiple: una por su origen, y múltiple por sus efectos en los millares de ramas y hojas que tiene.

Observemos, por último, que esta fuerza ha producido y ha debido producir una encina, y no un nogal ni un plátano, porque depende de leyes que determinan su acción y hasta la forma de las hojas.

Sin embargo, esta encina, aunque encina por su vida, por su fuerza propia, por sus leyes, por toda su individualidad, depende de circunstancias exteriores: del suelo en el cual crece, del aire que la rodea, del calor, de la luz, de la humedad, que pueden acelerar ó retardar su desarrollo y modificarlo además de mil maneras diferentes.

Dejemos la encina y pasemos al niño. ¿Qué hay en el recién nacido que lo distinga del animal? Más débil que todos ellos, no puede correr, como corre el polluelo desde el momento en que sale del huevo, ni mo-

ver apenas los brazos. Sin embargo, en él existe un hombre, como en la bellota existe una encina.

Pero yo no entiendo por hombre lo que tengo de común con los animales, mi sangre, mis músculos, etc.; el hombre es un ser divino que me anima, es mi *corazón*, mi *espíritu*, mi *talento*.

He pasado mi vida entera investigando cómo se desarrolla el hombre bajo todas sus fases para llegar á la altura del papel que está llamado á desempeñar en la sociedad.

Esta cuestión, que yo expreso por *Idea de la Cultura elemental*, comprende las partes principales que indico á continuación:

1.° El conocimiento de la marcha de la naturaleza en el desarrollo de nuestras diversas facultades.

2.° El conocimiento de los medios propios para favorecer su desarrollo natural.

3.° Los límites que la naturaleza prescribe á su desarrollo.

4.° El equilibrio en que debemos mantener dichas facultades.

5.° La gracia divina.

6.° La aplicación á la vida de los principios contenidos en la idea de la cultura elemental.

I.

La naturaleza sigue en el desarrollo de nuestras facultades una marcha lenta y progresiva, que, como la encina de que hemos hablado, está sometida á ciertas leyes naturales. Procuraremos determinar brevemente esta marcha en el desarrollo del corazón, del espíritu y del talento.

Hemos comenzado por el corazón. ¿Cómo nace y cómo se desarrolla naturalmente la vida del corazón, que es la fuente de la vida moral? Creemos que la vida del corazón aparece y se desarrolla bajo los cuidados que la madre dispensa en la cuna á su hijo. Satisfaciendo las necesidades legítimas de su hijo, despierta en él la confianza y el reconocimiento, y el niño aprende de este modo á amar y creer á su madre. De la misma manera aprende á amar á su padre, á sus hermanos y las demás personas que lo rodean. Pero el corazón del niño no se apasiona solamente de las personas que lo cuidan y lo aman, sinó de todo lo que ama la familia. Cree en Dios y ama á Dios, si Dios es amado por el círculo de personas entre las cuales vive. Y esta fé, y este amor, lo conducen á la vida moral. De la confianza en su madre y en los demás individuos de la familia, el niño pasa al conocimiento y al amor de Dios, entrando de este modo en la vida moral y religiosa. Tal es la marcha de la naturaleza en el desarrollo del corazón. Ahora bien, puesto que la naturaleza ha engendrado en el corazón de la madre y en los demás miembros de la familia una afección y una solicitud particular que producen naturalmente el desarrollo del corazón, es claro que el niño debe ser educado en el seno de la familia.

Pasando de la vida del corazón á la del espíritu, comenzaremos tam-

bién por preguntarnos: ¿cómo aparece y se desarrolla esta facultad? La vemos manifestarse bajo el influjo de la s impresiones que los objetos producen en los órganos del niño; pero el espíritu no se limita á la percepción de las cosas exteriores por medio de los sentidos: siente además la necesidad de expresar, ya sea por gestos ó palabras las impresiones interiores que experimenta. La intuición y la lengua están íntimamente unidas entre sí y marchan paralelamente en el desarrollo del espíritu. Así pues, debemos distinguir desde luego en el espíritu dos fuerzas ó facultades particulares: la *facultad de percepción* y la *facultad de expresión*, ó de otro modo, la *facultad de recibir* y la *facultad de emitir*. La primera produce la segunda, como un cuerpo elástico, la fuerza que comprime, produce la fuerza de extensión. Pero la facultad de expresión de que hablamos, es enteramente intelectual, y no debe confundirse con el juego mecánico de los órganos que sirven para exteriorizarla. Este juego tiene su desarrollo gradual aparte, y marcha paralelamente con la facultad de percepción y con la de expresión.

La percepción y la lengua despiertan en el espíritu una tercera facultad, la *facultad de pensar*. Desde el momento en que el espíritu forma por la percepción nociones claras sobre algunos objetos, comienza á distinguirlos y á contarlos, apreciando el lugar, las distancias, las dimensiones y las formas. Compréndese, por tanto, que las primeras operaciones del pensamiento son del dominio del cálculo y de la geometría, si así cabe nombrar los elementos más simples de estos ramos. Así pues, el desarrollo del espíritu comprende tres grados: la *percepción*, la *lengua* y el *pensamiento*.

Consideraremos, por último, el talento. Los fundamentos de esta facultad son intelectuales y físicos: el hombre que quiera hacer algo, debe tener inteligencia de su trabajo, y destreza para ejecutarlo. La marcha natural del desarrollo del talento es la siguiente: el hombre observa, procura comprender los procedimientos del arte, intenta reproducirlos por imitación, y por último, á la imitación sigue la libertad y la independencia de acción.

II.

El hombre abandonado á sí mismo, lejos de toda sociedad y relegado á la naturaleza, no se elevaría más allá de su naturaleza animal, como ha demostrado la experiencia. El contacto del hombre con el hombre es lo que lo desarrolla y cultiva; allí donde existe la sociedad, existe la cultura. El salvaje enseña á su hijo á amar, á hablar, á manejar el arco; y en esto es forzoso reconocer una educación, pero esta educación es producto exclusivo de la necesidad, del instinto, de la naturaleza, y no puede llenar todos los fines de la vida humana. Para que el hombre llegue á ser verdaderamente hombre, debemos prestarle especiales cuidados y someterlo á una educación bien entendida, cuya acción vaya unida á la obra de la naturaleza, no para anularla ni contrariarla, sinó para auxiliar-

la y dirigirla. Intentaremos explicar cómo podemos servir de auxiliares á la naturaleza.

Obsérvase desde luego que toda facultad se desarrolla *simplemente por medio de su ejercicio*, lo cual equivale á decir que *la vida es la que desarrolla*. Cada facultad, cada órgano se desenvuelve y fortalece por su uso: el corazón se desarrolla amando; el espíritu, pensando; la mano, trabajando. Hé aquí, pues, el primer medio de desarrollo que nunca debemos perder de vista.

Obsérvase asímismo que lo que proporciona un ejercicio fácil y agradable á una facultad, la fortifica y la provoca á la acción, mientras que todo lo que traspasa el límite de sus fuerzas la intimida y debilita. El deseo de andar disminuye en el niño cuando se cae; el discípulo se disgusta y desanima en presencia de una enseñanza superior á sus fuerzas. En consecuencia, para desarrollar una facultad, conviene que el ejercicio sea apropiado á sus fuerzas y á sus necesidades.

Hagamos ahora aplicación de estos principios á nuestras principales facultades.

El corazón. Para el desarrollo del corazón del niño se necesita ejercicio y alimento. Este ejercicio y este alimento los encuentra en el círculo de la familia. La solicitud y el amor de sus padres despiertan en él siempre el amor y la fé. El niño ama y cree en proporción al amor y la fé que resplandecen en torno suyo. De aquí resulta que cuanto más rodeado se vea el niño de cuidados y de cariño, más se desarrollará su corazón. Una familia ordenada, vivificada por el amor y la fé encierra en su seno los medios más propios para desarrollar naturalmente el corazón del niño.

El espíritu. Los objetos que rodean al niño son los medios de que se vale la naturaleza para despertar sus facultades intelectuales. Sin embargo, no nos desarrolla todo lo que hiere nuestros sentidos; lo que nos desarrolla son los objetos entre los cuales vivimos, porque estos son los únicos que proporcionan á nuestro espíritu un ejercicio bastante sostenido para hacer nacer en nosotros nociones completas. De aquí se sigue que los medios de nuestra cultura intelectual deben tomarse de los objetos que hallamos en la esfera en que vivimos. Estos objetos son sumamente variados según los lugares y las circunstancias, y deben modificar indefinidamente el desarrollo interior del individuo; pero todos obran de la misma manera en nuestro sér intelectual: el niño que se arrastra por el polvo ó por el lodo es formado por los objetos que lo rodean conforme á las mismas leyes que el que se sienta en magnífica sillería ó pisa suntuosos tapices. Y estas reglas ó leyes consisten simplemente en llamar la atención del niño hácia los objetos que afectan á sus sentidos para que puedan examinarlos y estudiarlos convenientemente. En este ejercicio de las facultades intelectuales se empieza por los objetos más simples, y después siguen sucesivamente sus cualidades, sus actos, sus partes, su uso, comparándolos finalmente entre sí para llegar á las ideas de género, clase, etc., etc. Por este medio las impresiones se hacen

más vivas, se favorece la reflexión y la inteligencia, y la facultad que las concibe se desarrolla y fortifica. Conviene comenzar por presentar objetos al niño desde la cuna, siguiendo en estos ejercicios una marcha progresiva. El término de este estudio es el conocimiento de todos los objetos comprendidos dentro de la esfera en que el niño está llamado á vivir.

Pero la facultad de percepción está, según hemos visto, íntimamente unida á la facultad de expresión ó al lenguaje. El estudio de la lengua debe, pues, marchar paralelamente con el estudio de las cosas, á fin de poner al niño en estado de expresar fácilmente y con claridad sus ideas en toda la extensión de sus conocimientos. La lengua no debe ser ni más ni menos extensa que las ideas que le sirven de fundamento en cada individuo, y ha de presentar el sello de los diversos desarrollos que se efectúan en las diversas circunstancias. Hay casos, sin embargo, en que la lengua puede preceder á las ideas que representa. En la primera edad el niño comienza por articular gran número de palabras á las cuales no atribuye muchas veces sentido alguno. Pero como las palabras que oye están sacadas de la esfera de la vida, más pronto ó más tarde llega un momento en que la idea viene á apoderarse de las palabras. Puédese, por tanto, seguir este método en los ejercicios de lengua que practiquemos con los niños para continuar su desarrollo. En mis establecimientos hacía yo que los niños aprendiesen extensos cuadros de palabras antes de darles á conocer su sentido. En general, la enseñanza de la lengua debe guardar harmonía en estos ejercicios con la marcha de la naturaleza; y como vemos además que el niño aprende á hablar sin reglas y sin gramática sólo por el ejercicio y el uso, deberemos continuar enseñándole la lengua por estos mismos medios. La gramática viene más tarde é insensiblemente como un estudio *á posteriori* de formas ya conocidas del lenguaje.

De la exposición que precede se infiere que el estudio de las cosas y la enseñanza de la lengua están íntimamente relacionadas entre sí, y que, propiamente hablando, constituyen una sola enseñanza. Yo le había dado en mi *Método* el nombre de *enseñanza intuitiva*; pero nunca se me ha entendido bien en este punto.

Lo que acabo de decir de la enseñanza de la lengua se refiere esencialmente á la tengua materna. El estudio de una lengua extrangera difiere del de aquella en dos puntos principales: 1.° el niño la comienza con órganos ya formados, menos para algunas articulaciones; 2.° el niño posee ya en su espíritu los fundamentos intelectuales de la lengua. En la enseñanza de una lengua extrangera no hay que empezar por el ejercicio de los órganos y por el estudio de los objetos; basta enseñar simplemente á expresar en otra lengua ó con otros sonidos lo que se sabe ya expresar en la lengua materna. La atención del pedagogo se limita, pues, á fijar los medios más sencillos para que el discípulo pueda retener palabras y frases nuevas. La naturaleza nos da aquí también la clave del mé-

todo que debe seguirse. ¿Por qué una niñera francesa enseña más pronto á hablar francés á un niño alemán que un consumado profesor? Por que la niñera vive en la misma esfera de ideas que el niño, no sacándolo nunca de su camino y repitiéndole con frecuencia las mismas palabras y las mismas frases. La niñera procede del mismo modo que si quisiera enseñar al alemán su lengua materna. En el estudio de una lengua extranjera jamás debe separarse al niño de la esfera de sus percepciones. Comiéncese por enseñarle palabras y frases; ó en otros términos, enseñémosle á hablar antes de llevarlo á las abstracciones de la gramática.

El estudio de una léngua extrangera obliga al niño á repasar sus diferentes nociones, y en este concepto constituye un excelente medio para la cultura de la inteligencia.

Pero el desarrollo del espíritu, que empieza por la percepción y se continúa por la lengua, llega pronto á un tercer grado, á la reflexión, al pensamiento, según hemos antes manifestado. Ya hicimos ver que las primeras operaciones del pensamiento se refieren al cálculo y á la geometría. Estas dos materias se presentan naturalmente como uno de los principales medios para desarrollar las facultades lógicas del espíritu sin más que ajustarlas á un método de enseñanza que revista las cualidades psicológicas necesarias.

En resumen, entiendo que el espíritu se cultiva por la *percepción* tan completa como sea posible en la esfera en que se vive, por la *lengua*, que la reffeja al exterior, y por el *cálculo* y la *geometría* (estudio de las formas), todo lo cual está indicado especialmente por la naturaleza para desarrollar las fuerzas del pensamiento.

He profesado siempre estos principios, y si han predominado en mis establecimientos el cálculo y la geometría, hay que atribuirlo, por una parte á las circunstancias, que me han obligado con frecuencia á proceder de un modo contrario á mis deseos, y por otra á la necesidad de observar un método. Estas enseñanzas fueron, en efecto, metodizadas desde el principio en mis establecimientos, lo cual no hubiera sido tan fácil tratándose del estudio de cosas (enseñanza intuitiva) ó del de la lengua, para las cuales no se había hallado una forma de enseñanza tan natural y práctico.

El talento. Según hemos dicho, esta facultad tiene un doble fundamento: un conocimiento y una acción física y mecánica. La esencia intelectual del talento se halla íntimamente unida al espíritu y se desarrolla con éste. Todo lo que cultiva el espíritu, cultiva también el talento. El estudio de las formas, por ejemplo, es al mismo tiempo una enseñanza de dibujo. Pero el talento, además del fundamento intelectual, tiene otro que es físico en cuanto se expresa por los órganos de los sentidos, y mecánico cuando se produce por el juego de los miembros, en particular la mano. La vista y el oído, así como el órgano de la voz se desarrollan muy pronto por el ejercicio continuo á que los somete la vida. El dibujo y el canto son los más propios para perfeccionarlos. Los músculos en general, los miembros y las manos se fortifican y desarrollan por todo lo

que los pone en actividad. Los niños del campo, y todos los que se ven obligados á ayudar á sus padres están bajo este punto de vista en condiciones más ventajosas que los niños de familias acomodadas. Los objetos propios para ejercitar el talento deben estar al alcance de la inteligencia y de la fuèrza del órgano que se ejercita.

III.

Cuando un sastre hace un traje, toma medida á la persona que debe usarlo, á fin de que no sea grande ni pequeño. Del mismo modo se ha de proceder en educación, dando al hombre una cultura adecuada á sus necesidades.

El grado de desarrollo de todo hombre está determinado por la esfera en que vive, y que debe reflejarse en su corazón, en su espíritu y en su talento.

Ofrece un peligro llevar más allá de lo que corresponde el desarrollo del hombre, y consiste en que esto no puede hacerse sin debilitar la vida que debe desplegar en su esfera propia. El labrador que concentre su inteligencia y su talento en los límites de su ocupación, la desempeñará mejor y será más dichoso que el que además se dedique á la caza, á la industria, ó al comercio. *Las fuerzas que se gastan en trabajos ó estudios extraños á la profesión son perdidas para ésta.* Cuando salimos del círculo que á cada cual nos tiene trazado las condiciones de nuestra vida, robamos un tiempo precioso á las tareas propias de nuestra vocación particular, y hacemos difíciles, por no decir imposibles, los progresos del arte, oficio ó profesión que hemos abrazado.

En la cultura actual del hombre se desconocen con frecuencia los límites que la naturaleza prescribe á su desarrollo. La cultura del hombre podría dividirse en tres grados:

Cultura de los habitantes del campo: grado inferior.

Cultura de los habitantes de las ciudades y artesanos: grado medio.

Cultura científica: grado superior.

Para los habitantes del campo, lo principal es la fuerza muscular, la robustez del cuerpo. No necesitan en el mismo grado que el artesano la lectura, la escritura y el cálculo; y la geografía é historia los separarían de su esfera.

El artesano necesita mayor cultura del espíritu y del talento, por la naturaleza de sus relaciones sociales y por sus ocupaciones.

Nada debemos decir de los sabios.

El reposo y la dicha de la humanidad dependen en parte de la observancia de estos principios, cuya transgresión destruiría los lazos sociales é introduciría la confusión en la sociedad.

IV.

Aunque se pueden distinguir en el hombre varias facultades no debe

perderse de vista que todas ellas parten de un centro común que irradia en todas direcciones la misma vida, la misma fuerza. Esta unidad de vida y de fuerza que anima nuestro ser y que impulsa el desarrollo de nuestra humanidad íntegra, completa, nos da á entender que el equilibrio en la cultura de nuestras facultades es una de las leyes de la naturaleza. La existencia de esta ley se halla además comprobada por gran número de hechos y de observaciones. Cuando esploramos nuestra naturaleza, reconocemos que el corazón es el foco de donde brotan la fuerza y la vida. El amor produce la fé, la conciencia, la fidelidad, la actividad, la perseverancia, la abnegación y el sacrificio. A medida que el amor crece las facultades del hombre se hacen más activas, su desarrollo es más natural, y por último, se establece y consolida el equilibrio, que es la expresión de la unidad de nuestra naturaleza. De este modo es como el equilibrio nace directamente de la acción del corazón, de la vida más íntima de nuestra humanidad.

Obsérvase por otra parte que cuando se destruye este equilibrio, el hombre se asemeja por el rumbo incierto de su vida al navío que ha perdido la brújula y las velas; y esto sucede siempre que predomina la naturaleza animal, siempre que el hombre se hace esclavo de sus apetitos carnales, siempre que el espíritu carece del apoyo del corazón ó del talento, ó de los dos á la vez.

No por esto creemos que el hombre pueda alcanzar un perfecto equilibrio entre todas sus facultades, porque las dotes de cada uno, las posiciones y las circunstancias favorecerán en cada individuo el predominio de alguna facultad sobre todas las demás, pero debe aspirarse á la harmonía en su desarrollo hasta donde sea posible.

V.

Hasta aquí no hemos considerado más que la naturaleza humana en sus facultades, sus leyes y su desarrollo natural; pero esta naturaleza no puede vivir únicamente de su propia vida. Aparte de nuestra naturaleza, existe una base en la cual debe descansar por completo, y es la gracia divina. Fuera de esta gracia la idea de la cultura elemental carece de todo fundamento sólido y no podría llegar á la plena harmonía que hemos presentado como la obra de la naturaleza y de la educación. Fuera de esta gracia, que el hombre debe buscar en Dios por la oración, el corazón, el espíritu, el talento, todo cuanto constituye al hombre quedaría insensiblemente bajo el imperio de su naturaleza animal y de su egoismo. La gracia de Dios es la que da vida al corazón y lo purifica, la que ennoblece la inteligencia, la que santifica el talento y debe, por tanto, ser el alma de nuestra alma y la vida de nuestra vida.

VI.

Quizá se nos pregunte si nuestra idea de la cultura elemental es rea-

lizable. Confesamos ingénuamente que tal como la hemos bosquejado, jamás podrá penetrar en todas las clases de la sociedad, hasta el punto de poder conducir á todos los hombres por la senda de la naturaleza, para que en ella lleguen á encontrar la paz y la felicidad, unidas al perfeccionamiento de su sér. Sin embargo, abrigamos la convicción de que la cultura elemental tiene en gran parte aplicaciones prácticas en la sociedad.

Los medios que esta cultura aconseja son generalmente en lo esencial tan simples y están tan íntimamente ligados á nuestros instintos y á la vida, que donde quiera pueden ponerse en ejecución; aspírase esencialmente á enseñar al niño á orar, pensar y trabajar. Todos son capaces de esto, y, por lo tanto, la cultura elemental puede penetrar en el seno de millones de familias y poner en actividad millones de fuerzas que producirían bienes incalculables á la humanidad.

Queda bosquejado á grandes rasgos el pensamiento que me ha ocupado durante toda la vida y al cual he pertenecido por completo. ¡Ojalá que mis palabras hallen un terreno bien dispuesto para producir abundantes y sazonados frutos!

Últimos años de Pestalozzi.

Después de cerrarse los establecimientos de Pestalozzi, éste se retiró á Neuhof, desde donde iba casi todos los días á la escuela de Birr, complaciéndose en tomar allí parte en la enseñanza del A B C con los tiernos discípulos.

El 3 de Mayo de 1825 asistió á la reunión que celebró la *Sociedad helvética* en Schinznach, de la cual fué nombrado presidente para el año siguiente.

El 21 de Julio de 1826 visitó con Schamid el célebre instituto de Beuggen, en el cual fué recibido con todo el respeto que merecía la ancianidad y el mérito. Un niño del establecimiento se adelantó á sus compañeros, colocando una corona de roble sobre la cabeza del anciano; pero Pestalozzi la rehusó, y poniéndola sobre la cabeza del niño, le dijo enternecido: «No á mí sinó á la inocencia es á quien pertenece esta corona.»

Algunos meses después apareció un ruín folleto dirigido contra Pestalozzi y sus establecimientos, lo cual fué motivo de amarguras y el verdadero golpe de muerte para el venerable anciano. Antes de morir decía dirigiéndose á los suyos: «Perdono á mis enemigos y ojalá que puedan gozar siempre de la paz, así como yo voy á disfrutar del reposo eterno. Y vosotros, niños queridos, buscad la tranquilidad y la ventura en el círculo pacífico y bienhechor de la familia.»

Murió Pestalozzi en Brougg el 17 de Febrero de 1827, siendo enterrado en Birr, al lado del edificio de la escuela, según había dispuesto. Durante diez y ocho años, solamente un rosal del suelo indicaba el lugar donde reposaban sus cenizas; pero en 1845 el gobierno de Argovia le

erigió un monumento. Un año después se fundó un Neuhof una escuela agrícola destinada á la formación de maestros para las clases pobres, conforme á los deseos que había manisfestado Pestalozzi cuando abandonó á Iverdon.

Ojeada retrospectiva.

Después de haber leído lo que precede, quizá pregunten muchos si Pestalozzi ha merecido en justicia la reputación de que goza en el mundo. Si nos detenemos á considerar la actividad exterior de Pestalozzi, su enseñanza, sus establecimientos de educación y hasta sus obras, no hallamos ciertamente en él nada de extraordinario. Pero este pedagogo sembró en el mundo ideas nuevas y fecundas, sustituyendo la cultura superficial y mecánica del siglo diez y ocho con una educación en harmonía con las necesidades y las leyes de la naturaleza humana. Este trabajo era inmenso por cuanto había necesidad de crearlo. En el terreno de la teoría había necesidad de sondear el alma humana, de descubrir sus necesidades, de sorprender los secretos de su desarrollo natural; en el terreno de la práctica era preciso fundar establecimientos de educación, crear métodos de enseñanza, practicar experiencias propias para comprobar la bondad de los principios descubiertos por la observación y la reflexión. En esta empresa colosal, Pestalozzi es un obrero que avanza sobre un campo desconocido, sin seguir ninguna de la sendas trilladas hasta entonces por la rutina. No le pidamos una marcha fija y segura: no censuremos severamente sus confusiones y sus extravios· admiremos sólo su celo, su actividad y su genio creador. Pestalozzi fué el primero que dió cuerpo á la idea de una cultura natural, el primero que creó un sistema; él es el tronco del árbol pedagógico plantado sobre un campo despojado de malezas por Rousseau. Sometiendo la educación á las leyes de nuestra naturaleza, Pestalozzi ha hecho su obra indestructible por cuanto descansa sobre una verdad eterna.

Sin embargo, sólo en principio puede adoptarse la pedagogía de Pestalozzi; en su aplicación deja grandes vacios y encierra notables errores. Completa y profunda en lo que atañe á la inteligencia, se extiende muy poco en cuanto á la cultura del corazón y del talento. Sus métodos de enseñanza no fueron más que meros ensayos, y únicamente se ha conservado su espíritu en las obras alemanas posteriores á las de Pestalozzi y sus compañeros. Debe hacerse, sin embargo, excepción en favor de los elementos matemáticos, por cuanto, á pesar de su carácter abstracto, esta enseñanza estaba bien coordinada y era profundamente psicológica En general, conviene inspirarse en los principios de Pestalozzi para enseñar y para escribir libros con destino á las escuelas; pero no hay necesidad de seguirlos al pié de la letra.

Pestalozzi era pedagogo por filantropía. En el desarrollo racional de las facultades veía la salud de la humanidad. Puede admitirse es-

te principio, pero con la condición de ver en Jesucristo el primero y principal de los objetos y de los medios que deben servir para el ejercicio y para la cultura de nuestras diversas facultades. De otro modo se correría el peligro de caer en un naturalismo que, en lugar de aproximarnos, nos alejaría del fin que debemos proponernos.

PEDAGOGÍA INGLESA

I.

ANDRES BELL Y JOSE LANCASTER

Promovedores de la enseñanza mútua. (Método Bell-Lancaster)

Mientras Pestalozzi ponía en Suiza y en Alemania los cimientos de una cullura racional de las facúltades y de una enseñanza basada en las leyes que presiden su desarrollo, *Andres Bell y José Lancaster* organizaban, uno en Inglaterra y otro en América, la enseñanza llamada mutua, que es una de las fases de la escuela en la cual debemos detenernos un momento.

La enseñanza mutua, que permite á un solo maestro ocuparse de la instrucción de un crecido número de alumnos con el auxilio de los más adelantados, era ya conocida y practicada antes de plantearla los dos célebres pedagogos que le dieron sus nombres. El viajero Della Valle la encontró establecida en la India hacia el año 1623. Alemania ha tenido escuelas organizadas por este sistema, y Stanz y Pestalozzi lo aplicaron también. En Francia se practicó también desde 1747 hasta la Revolución en el *Hospicio de la Misericordia* y en algunos otros establecimientos; pero estaba reservado á los ingleses Bell y Lancaster, que probablemente ignorarían los ensayos anteriores, dar á esta enseñanza una organización práctica y un impulso vigoroso.

El sistema de Bell y el de Lancaster son casi idénticos y sólo difieren en algunos puntos de una importancia secundaria. Los alumnos se dividen en grupos ó clases, que quedan bajo la dirección inmediata de los más adelantados, los cuales les enseñan á leer, escribir, calcular, etc., como ellos fueron enseñados por el maestro. Estos auxiliares se denominan *monitores*, cada uno de los cualos tiene sus discípulos, diez próximamente, que se sientan en un banco, ó que, como quería Bell forman semicírculo delante del monitor. Además de los monitores hay en las clases diversos funcionarios: uno se encarga de vigilar á los monitores y á los niños de sus secciones; otro lleva el registro escolar y

anota las faltas de asistencia, otro distribuye y recoge los cuadernos, libros, modelos etc., etc. Este mecanismo, practicado en una sala espaciosa, convenientemente distribuida y preparada para movimientos hábilmente combinados, facilita sin desorden y sin demasiado ruido la tarea escolar que el maestro ha repartido de antemano entre los monitores. Un sistema severo de premios y castigos sostiene la disciplina entre los niños. El maestro se asemeja á un jefe de fábrica que lo vigila todo y que interviene en el trabajo en los casos difíciles. No da lección más que á los monitores y á los ayudantes jóvenes que desean consagrarse á la enseñanza. Una escuela numerosa dirigida por un maestro inteligente con sujeción á este sistema ofrece ciertamente un espectáculo tan sorprendente como agradable.

El honor de haber organizado el primero una escuela de esta clase, pertenece á Andres Bell, eclesiástico inglés, que nació en 1752, en San-Andrews, en Escocia. El primer ensayo de su método lo hizo en Egmore, cerca de Madras (India), en un orfelinato de cuya direrección se le encargó. A su regreso á Inglaterra, publicó en Lóndres en 1797 una memoria sobre su método, y al año siguiente empezó la fundación de escuelas según el sistema que acaba de dar á conocer.

En el mismo año, José Lancaster, que nació en Londres en 1778, abrió en esta capital una escuela de pobres, coincidiendo los procedimientos que adoptó para organizarla con los que había seguido su compatriota. En poco tiempo hizo grandes progresos la escuela de Lancaster, y aunque éste se había afiliado á la secta de los Cuákaros, tuvo poderosos protectores, entre ellos algunos individuos de la casa real.

El celo que desplegó para impulsar su obra le ocasionó grandes gastos, pero habiéndose asociado á su empresa Fox y Andern, que ordenaron la administración del establecimiento, se salvaron las primeras dificultades. De 1810 á 1811, Lancaster recorrió el Reino-Unido para promover la fundación de escuelas con arreglo á su sistema: pero no sólo fué perdiendo la confianza de sus amigos y protectores, sino que llegó á encontrarse desposeído de recursos, porque todos los había invertido en la creación de un gran establecimiento. Por otra parte, los eclesiásticos anglicanos, que veían con envidia la influencia pedagógica del cuákaro Lancaster, le suscitaron la rivalidad de Bell, y en unión con éste empezaron á fundar escuelas y á escribir manuales de enseñanza. De este modo se encontró Bell á la cabeza de una sociedad pedagógica, patrocinado por el rey de Inglaterra, y que en breve promovió en grande escala la creación de nuevas escuelas.

Abandonado de sus protectores, arruinado y humillado, Lancaster partió para América en 1820. Con la protección de Bolivar fundó en Colombia numerosas escuelas, pasó después á Trentón, en los Estados-Unidos, y en 1828 se vió reducido á tal extremo de pobreza, que tuvo que implorar la generosidad de los americanos. En 1833 vivía en Canadá, donde se sostenía con el trabajo de sus manos, y por último, este célebre pedagogo murió en Nueva York en la mayor miseria. No así Bell,

que á su muerte (28 Enero 1832) poseía una fortuna de 120.000 libras esterlinas, cuya suma legó á diferentes establecimientos de instrucción.

Desde 1814 se han fundado en casi todos los Estados de Europa y en otras partes del mundo, un considerable número de escuelas lancasterianas. Hace veinte años se contaban ya 15.000 próximamente. Alemania es el país donde menos se han propagado estas escuelas, y esto se comprende fácilmente si se tiene en cuenta que cuando empezaron á crearse, la instrucción primaria había ya hecho notables progresos en aquella nación. Por más que un monitor no pueda en manera alguna sustituir al maestro, es indudable que en todos los países donde los niños son muchos y los maestros pocos, la enseñanza mutua puede prestar grandes servicios, y economizar gran cantidad de dinero; circuntancias que los alemanes no han tenido presentes en sus críticas contra el sistema Bell-Lancaster. Por otra parte, jamás dejará de haber pueblos cuyas escuelas reunan gran número de niños de edades diferentes, de diferentes fuerzas, á los cuales no pueda enseñar el maestro simultáneamente, y en estos casos, la enseñanza mutua, combinada con la del profesor, puede producir incalculables beneficios. Convendría, pues, perfeccionar con más interés este sistema mixto, que responde á tantas necesidades en el actual estado de cosas; y para esto deberían crearse en todas partes algunas escuelas lancasterianas modelos, en las cuales pudieran aprender los maestros lo que conviniera á las circunstancias particulares de sus respectivas escuelas. ¡Cuántos maestros se encuentran confusos, embarazados, sin saber qué camino deben seguir en las escuelas cuya dirección se hace dificil por la diferencia de edad, sexo y estado de intrucción de los niños!

El método Bell-Lancaster ha impreso una fisonomia particular á las escuelas inglesas (Inglaterra y Estados-Unidos). Hoy mismo los establecimientos de educación, desde la escuela del último pueblo hasta el gimnasio superior no tienen más que una sala para todas las clases. Los monitores se han ido, sin embargo, reemplazando por maestros y ayudantes. En los establecimientos más desahogados suele haber junto á la sala algunos gabinetes destinados al repaso de las lecciones de las diferentes clases. El fondo de la enseñanza apenas ha cambiado en nada: los cuadros y los manuales, compuestos con el mayor esmero (como lo exige la naturaleza de la enseñanza mutua) constituyen la base fundamental de la enseñanza. El papel del maestro es sumamente secundario, y consiste esencialmente en señalar tarea á los discípulos y en hacerles recitar las lecciones. De aquí que, en las escuelas inglesas, se dé tan poca importancia al cambio de Maestros, y en los Estados-Unidos una misma escuela suele anunciarse lo menos dos veces al año por concurso. Más adelante volverémos á ocuparnos del carácter original de la pedagogia inglesa. (1)

(1) Las *escuelas dominicales* con grupos de niños y monitores ó monitoras

La obra más notable de Bell es sus *Elements of tuition* (1812; y Lancaster dió á luz dos tratados interesantes: *Improvements in education* (1803) y *the British System of education* (1810).

II.

HAMILTON.

A la vez que Bell y Lancaster se ocupaban con tan satisfactorio éxito de la organización de las escuelas inglesas, su compatriota y contemporáneo Hamilton propagaba un nuevo método para la enseñanza de las lenguas.

Hamilton era comerciante, y habiéndose establecido en Hamburgo en 1798, buscó á un emigrado llamado Angély para que le diera lecciones de francés y, pero con la condición de que había de dispensarle del estudio de la gramática, en atención á los muchos asuntos en que tenía que pensar. Angél, en su primera lección, le tradujo palabra por palabra una corta anécdota alemana, haciéndole repetir este ejercicio. No había recibido Hamilton más que doce lecciones y se hallaba ya en disposición de leer un libro fácil. «Hé aquí, decía después, el origen de mi método, pero entonces no me había pasado siquiera por la imaginación que yo había de llegar á ser maestro.»

Los contratiempos que Hamilton experimentó en sus negocios mercantiles le obligaron á partir para América, y habiendo llegado á Nueva-York en 1815, se dedicó desde luego á dar lecciones de francés, exigiendo un dollar á cada discípulo por cada hora de trabajo. En el primer año llegó á reunir setenta alumnos. Después se trasladó á Baltimore y otras ciudades, aumentando su reputación de día en día. En 1823 volvió á Inglaterra, donde publicó pomposos anuncios prometiendo enseñar en algunas semanas el griego, el latín, el francés, el italiano y el alemán á alumnos que no tuvieran noción alguna de estas lenguas. En el espacio de año y medio tuvo 600 alumnos, llegando á adquirir un crédito extraordinario. Murió en 1831 después de haber ejercido la enseñanza en Inglaterra, en Escocia y en Irlanda.

Hé aquí ahora los procedimientos particulares del método de Hamilton y los principios en que se fundaba:

Comenzaba la enseñanza poniendo desde el primer día en manos de los alumnos un libro escrito en la lengua que debían aprender, y ordinariamente era el *Evangelio según San Juan*, y les iba traduciendo palabra por palabra el texto, debiendo los discípulos repetir este ejercicio

son simpirmente una aplicación del método lancasteriano á la enseñanza religiosa. Lancaster atribuía en su método gran importancia á la acción que los alumnos ejercen unos sobre otros (los monitores sobre los grupos y los grupos sobre los monitores), y este principio, es todavía uno de los que más recomiendan la aplicación del método lancasteriano á las escuelas dominicales.

Tras de este trabajo, que constituía un primer curso, seguían otros dos cursos, en los cuales se leían de la misma manera otros libros del *Nuevo Testamento*. En el tercer curso se pasaba al estudio de la gramática, aprendiendo los alumnos á conjugar los verbos regulares y una docena de verbos irregulares de los más usuales. Por último, hacía traducir el *Evangelio*, del inglés, idioma de sus discípulos, al francés, ó cualquiera otra lengua que se propusiera enseñar. Esta traducción se ejecutaba de de viva voz y por escrito. «Así se continuaba, dice Hamilton, traduciendo en francés el Testamento inglés, hasta que los alumnos no tenían necesidad del auxilio del maestro. Entonces se les señalaba cada día una composición, bien fuese una carta de familia, bien una narración hasta que el estilo estuviese exento de anglicismos, que es la mayor dificultad que se presenta, y que sólo puede vencerse poco á poco y por medio de lecturas asiduas.»

En la enseñanza del latín, Hamilton procedía de esta manera: Leía y traducía, como se dijo antes, el *Evangelio según San Juan*, consagrando tres horas á la traducción del primer capítulo, y en la hora siguiente traducía ya de 50 á 70 versículos. En la lección décima los alumnos traducían sin dificultad, según dice Hamilton, el *Evangelio* entero.

En el segundo curso, que comprendía otras diez lecciones, hacía leer un *Epítome Historiæ Sacræ*, explicaba las declinaciones y conjugaciones, y les señalaba una gramática que había compuesto, pero sin obligarles á aprenderla de memoria, pues, como Ratich, era enemigo de ejercicios de este género. En el tercer curso estudiaban sintaxis y leían *Cornelio Nepote*. En el cuarto se ejercitaban en la lectura de *Cesar*, y en el quinto y sexto se daban Virgilio y Horacio. En el espacio de seis meses leían trece volúmenes.

«Cinco ó seis meses de atención sostenida por parte de maestro y alumnos, dice Hamilton, bastan para aprender tanto latín como en cinco años por los procedimientos ordinarios.

Tal fué el método de Hamilton, que tanto llamó la atención por espacio de algunos años, y que hoy se halla ya casi relegado al olvido. Hamilton, como muchos innovadores, tuvo una confianza ilimitada en sus procedimientos; y esta confianza, unida al celo que manifestaba, fué quizá la principal causa de los resultados que obtuvo en la enseñanza. El método de Hamilton era en realidad un espediente ingenioso para enseñar en poco tiempo á comprender y hablar con más ó menos corrección una lengua extrangera, y esto bastaba en verdad para gran número de sus discípulos que pertenecían á la clase de comerciantes y á la de industriales; pero no podía satisfacer á los jóvenes que habían de seguir una carrera científica ó literaria. Estos, además de comprender y usar las lenguas que se les enseñan, deben encontrar en ellas un elemento de cultura moral é intelectual, y este es el objeto de más importancia que deben llenar, al menos cuando se trata especialmente de lenguas muertas como el latín; pero Hamilton sin duda no lo comprendió así, y solamente atendió á la parte práctica y mercantil de las lenguas.

III

LAS ESCUELAS Y LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA.

Roberto Raikes (1735--1811) debe ser considerado entre los que más cooperaron á la propagación de las escuelas primarias en Inglaterra; porque, si bien es verdad que no fundó más que escuelas dominicales, de un carácter exclusivamente religioso, estas escuelas dieron á conocer la necesidad de una instrucción más general, necesidad que vinieron oportunamente á satisfacer Bell y Lancaster.

La escuela primaria, preparada por Raikes y organizada por Bell y Lancaster, adquirió en poco tiempo un gran desarrollo. En 1833 había ya un alumno por cada 11 habitantes, sin cooperación alguna del gobierno. En Inglaterra fundan y sostienen las escuelas las diversas iglesias y los particulares. El pueblo inglés ama demasiado su libertad para confiar sus escuelas á la dirección del gobierno, cuya influencia podría infundirle recelos en uno ú otro sentido. Sin embargo, el gobierno secunda y regulariza la instrucción primaria, ya concediendo subsidios á todas las escuelas indistintamente, ya dictando leyes y reglamentos que prescriben las condiciones que deben llenarse para disfrutar de estos subsidios. En 1832 el parlamento votó por primera vez una suma de 500.000 francos para el fomento de la instrucción primaria, y en 1856 se creó un departamento de instrucción que debía funcionar bajo la dirección del presidente del consejo. Este departamento está en relación con la sociedad escolar británica y extranjera *(British and foreing school Society)* y con la Sociedad escolar nacional *(National schol Socety)*, órgano central de las escuelas dependientes de la Iglesia episcopal ó anglicana (Iglesia oficial).

La escuela primaria inglesa reviste diferentes formas según las clases á que está destinada.

En la Iglesia episcopal hay escuelas parroquiales *(Parish School)*, en las cuales se enseña la *religión*, la *lectura*, la *escritura*, la *ortografía*, la *geografía*, especialmente de Inglaterra, nociones de *botánica*, de *fisiología* la *teneduría de libros* y el *cálculo*. El *dibujo* y la *música* sólo se enseñan á los niños que desean una instrucción más completa. En la Iglesia episcopal hay también escuelas nacionales *(National Schools)* organizadas según el método de Bell-Lancaster (enseñanza mutua) y las escuelas presbiterales de caridad *(Parochial charity Schools)*, que se hallan establecidas solamente en las grandes ciudades. Las iglesias independientes tienen también sus diversas escuelas. Existen además en Inglaterra gran número de escuelas particulares, y las familias ricas encargan á preceptores la educación de sus hijos.

En 1857 se fundaron escuelas para los niños vagabundos de las grandes ciudades. En estos establecimientos se les viste, se les mantiene, se

les instruye, se les enseña oficios en diferentes talleres, y de allí salen aptos para el servicio, para las artes y para varias ocupaciones honrosas y útiles. Estas escuelas constituyen una de las más importantes instituciones que la caridad cristiana ha fundado en los últimos tiempos.

Hasta hace pocos años en Inglaterra las escuelas estaban dirigidas por personas que carecían de una preparación especial. J. K. Schuttle. worth y C. Tuffnell fundaron en 1840 la primera escuela normal del Reino-Unido en Battersea, cerca de Londres. Cuatro años después quedó esta institución bajo la dirección de la Sociedad nacional, que abrió otros dos establecimientos, uno para la formación de maestros y otro para la de maestras. Hasta 1860 se habían fundado 45 escuelas normales por diversas sociedades é iglesias, á saber: 36 en Inglaterra y 9 en Escocia. Las primeras se denominan *Training Schools* (escuelas pedagógicas) y las últimas, *Normals Schools*. Todas las escuelas normales son libres, pero reciben del gobierno una subvención considerable, equivalente á la tercera parte de sus gastos cuando se somete á los reglamentos ó leyes relativas á la formación de los maestros.

El maestro inglés comienza generalmente su carrera por la práctica. Antes de ingresar en una escuela normal, ha enseñado casi siempre en alguna escuela desde la edad de 12 ó 13 años hasta la de 18 bajo la dirección de un maestro con título. Durante este tiempo se le da el nombre de *Pupil Teacher* (maestro escolar) y recibe del gobierno una subvención de 250 francos el primer año, 300 el segundo, 375 el tercero, 425 el cuarto y 500 el quinto; debiendo sufrir todos los años un examen ante el inspecctor de escuelas.

Al fin del quinto año debe acreditar que posee por lo menos los conocimientos siguientes:

1.° Lectura expresiva, bien acentuada.
2.° Sintaxis inglesa, etimología y prosodia.
3.° Composición sobre un punto de pedagogía.
4.° Los cuatro primeros libros de Euclides y álgebra elemental.
5.° Geografía del imperio británico.
6.° Conocimientos especiales de las Sagradas Escrituras, de la liturgia y del catecismo (en las escuelas anglicanas).
7.° Elementos de música vocal.

El *pupil teacher* debe ser apto para enseñar al principio en la clase inferior de la escuela y después en la clase superior; y si después de tan larga preparación ingresa en una escuela normal, recibe una subvención de 500 á 650 francos.

Las escuelas científicas inglesas no dependen del gobierno, sino que cada una forma un todo aparte; y en cuanto á la enseñanza, si bien difiere notablemente de uno á otro establecimiento, tiene siempre un carácter positivo. El alumno debe apropiarse por la memoria el objeto de la lección, que no es en parte más que una recitación. Se pone gran cuidado en que el alumno sepa indicar el texto de donde toma esta recitación; pero rara vez se emplea la materia de estudio como medio para

ejercitar la inteligencia, para cultivar el juicio y el pensamiento. Los profesores de las escuelas científicas son generalmente teólogos en Inglaterra, y juristas en Escocia.

En Inglaterra hay dos universidades de un carácter particular, y son las de Oxford y Cambrai. Llaman desde luego la atención por los *Colegios* y *Halls*, establecimientos de pensionados, donde los estudiantes nobles y ricos se hospedan con toda la fastuosidad propia de su rango y de su fortuna. Así, por ejemplo, un *noblemán* debe disponer de habitaciones ricamente amuebladas y de dependencias para sus caballos y carruajes. Oxford cuenta con 19 *Colegios* y 5 *Halls*, y Cambrai con 17 *Colegios* y *Halls*. Los demás estudiantes están reunidos en un establecimiento que se denomina *the Foundatión*. Se distinguen también las universidades inglesas por el predominio de los estudios teológicos. Los estudiantes de todas las facultades deben sufrir un examen sobre las Sagradas Escrituras, la dogmática y las *litteræ humaniores*. En la universidad inglesa, la cultura moral y nacional precede á la cultura científica.

Todas las escuelas del Reino-Unido revisten este mismo carácter. Allí se atiende ante todo á la educación, ocupando el segundo lugar la instrucción. Hácese todavía uso de los castigos corporales; pero á pesar de la severidad que se emplea en la corrección de las faltas, los niños gozan de una libertad que en el continente nos parecería excesiva. Mediante esta libertad y los miramientos que en lo demás se les guarda, se les inculca un sentimiento profundo de dignidad personal y de responsabilidad moral, y se forman caracteres tan firmes é independientes, que difícilmente se encuentran en otros pueblos.

Pero lo que imprime esencialmente un carácter educativo á las escuelas inglesas, no es esta mezcla de severidad y libertad que acabamos de indicar, sino la vida entera de la familia, más desarrollada en Inglaterra que en ningún país del mundo. El inglés no sólo ama la familia, sino que subordina todos sus placeres á las tiernas afecciones del hogar doméstico; y la manera de tratar á los niños en la escuela y en público, no es sino el reflejo de lo que se hace con ellos bajo el techo paterno. Esta vida de familia, tan rica en excelentes frutos, está protegida por las costumbres generalmente severas, y por las instituciones nacionales y religiosas. Para comprender esta verdad, bastaría fijarse, por ejemplo, en la saludable influencia que debe ejercer sobre este pueblo la santificación del domingo, día consagrado exclusivamente al templo y á la familia; á diferencia de lo que acontece ordinariamente en los demás pueblos, donde los padres, los hijos y los hermanos se procuran aisladamente sus distracciones, como si entre ellos no hubiese lazo alguno de unión.

De lo expuesto se infiere, que si bien las escuelas inglesas no se hallan en lo concerniente á instrucción á la altura que las de otras naciones, en cambio la educación reune excelentes condiciones para desarrollar el carácter y las buenas costumbres. No debemos juzgar las escuelas de un país simplemente por los resultados científicos; es necesario con-

siderar á la vez, y esto es quizá lo más importante, la dirección que imprime á la niñez el sistema de educación que se sigue en tales establecimientos; y bajo este punto de vista, el sistema inglés, practicado también en los Estados-Unidos, aunque con notables modificaciones, es uno de los mejores conocidos.

En Inglaterra, el joven se consagra con fé y con entusiasmo á la carrera que ha abrazado, mientras que en otros países, la juventud parece vejetar en el ejercicio de las profesiones, como si hubiera agotado todas sus fuerzas en el estudio. Un hecho análogo había observado en Alemania el sabio Alejandro Humbold, á juzgar por algunas consideraciones que expuso acerca de la educación, y que brevemente compendiamos á continuación, sin que por esto deba entenderse que las hacemos nuestras.

«Difícil es, dice, hacer del jóven un hombre capaz, porque en nuestro sistema de educación no caben ni la independencia del pensamiento, ni la firmeza de carácter. El antiguo sistema de estudios, á pesar de sus grandes defectos, estaba más en harmonía con la naturaleza, porque permitía al menos, al individuo, desarrollarse según sus aptitudes y sus necesidades. A la edad de diez y ocho años yo no sabía casi nada, ni creían mis maestros que en lo sucesivo pudiera llegar á grandes resultados. La cultura actual habría anonadado seguramente mi cuerpo y mi alma. Cada profesor se ocupa hoy de una materia particular, y desentendiéndose completamente de las demás, considera como un deber sagrado hacer de cada uno de sus alumnos un maestro de lo que él enseña. El discípulo, dotado de buenas diposiciones, enriquece su intelegencia, pero á expensa de su corazón y de su carácter, y aunque se muestra orgulloso en medio de la atmosfera científica que respira, carece de aptitud para la vida práctica. Los de mediano talento se sienten tan aturdidos de cuanto oyen, como si rodara dentro de su cabeza una rueda de molino, y en vez de desarrollar su inteligencia, cada día se hacen más estúpidos. Pagados todos de sí mismos, no hay ninguno que no se crea apto para juzgar de todo, y hé aquí los frutos ordinarios de esta educación y los característicos de nuestra juveutud. La frescura del espíritu, absolutamente necesaria para los estudios universitarios, se pierde enteramente en este sistema forzado. La inteligencia de la juventud se halla como el capullo de la flor que se sumergiera en agua hirviendo, y que perdería su fuerza vital bajo la acción del desmedido calor á que se hubiese sometido. ¡Cuántas veces he oido á profesores de las universidades lamentarse de esta debilidad de las fuerzas de la inteligencia! Todos están conformes en la necesidad de cambiar nuestro sistema de estudios, todos deploran el mal presente, pero nada se ha hecho hasta hoy para remediarlo.»

IV,

ESTADOS - UNIDOS.
IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN LA UNION AMERICANA

No hay ningún país en el mundo donde se dé tanta importancia á la escuela en las instituciones nacionales y en la vida pública como en los Estados-Unidos. La escuela es allí la piedra angular sobre la cual descansa la gran república. La educación de la infancia, dice Fisch, fué el objeto en que primero fijaron su atención los colonos que en 1619 llegaron á las costas de Nueva-Inglaterra, poblada entonces todavía por indios feroces. No parecía sino que habían adivinado desde luego que para consolidarse en aquel país, donde se veían rodeados de tantos peligros, era necesario formar por medio de la educación una generación vigorosa é instruida.

Veintiocho años después, el congreso Massachussetis imponía á todo pueblo de cincuenta vecinos la obligación de proveer á la enseñanza de los niños, de modo que todos aprendiesen cuando menos á leer y escribir. *La instrucción del pueblo* fué el primer consejo de William Peen al nuevo Estado de Pensylvania que había organizado (1681), y cuya constitución ha servido de modelo á la Unión. *La instrucción del pueblo* fué la última palabra que Washington dirigió á la república, y ha sido también el tema constante de Jeffersón.

Las escuelas no pueden carecer de recursos materiales en un país que se interesa tan vivamente por la enseñanza. El gobierno federal destina al fondo de las escuelas una parte de los terrenos pertenecientes á la Unión, y los Estados se hallan á la vez obligados á aumentar este fondo con otros recursos.» El gobierno, dice Fisch, no retrocede ante ningún gasto cuando se trata de la instrucción pública, cuyo presupuesto excede á todos los demás. En algunos Estados este ramo absorbe la tercera parte de los impuestos. Los ciudadanos satisfacen con placer y hasta con orgullo cuanto les pide la sociedad para la enseñanza. Cuando se forma un nuevo Estado al Oeste, cada pueblo adjudica á sus escuelas vastos territorios, que aumentan de valor á medida que crece la población, llegando de este modo la instrucción pública á poseer una enorne propiedad. Los particulares, á su vez, se esfuerzan para elevar su munificencia más allá que el Estado. En todas partes, al lado de las escuelas públicas se encuentran otras muchas fundadas por la liberalidad privada, á la cual debe la enseñanza legados considerables. Putnam, por ejemplo, entregaba no há mucho de su peculio particular 380.000 francos para la fundación de una academia en Newuryport, y un negociante de Nueva-York, en plena crisis comercial, daba en 1860 la cantidad de dos millones para la creación de un colegio de niñas en Poughkeepsie, á orillas de Hudsón. Varios ciudadanos reunían hace pocos años 425.000 francos

para la fundación de otra academia en Norwich, y ejemplos como los que acabamos de citar se repiten con bastante frecuencia.»

«La consideración de que gozan en la sociedad los maestros y las maestras son indicio seguro de la importancia que en los Estados-Unidos se concede á la enseñanza. La misión de estos funcionarios se tiene en tanto precio y se considera tan elevada y eficaz como el ministerio augusto de los sacerdotes. En medio de la sociedad más escogida de Bostón se encuentran muchas señoras que no se han desdeñado de dirigir alguna escuela de lugar, y generalmente se tiene la creencia de que dos ó tres años de ocupación de este género para la mujer, son la preparación más excelente para la futura madre de familia. Los predicadores más célebres y los escritores más distingidos se honran escribiendo obras para los niños, y muchas de las Revistas que se publican, conceden un lugar preferente al mismo asunto. Estas Revistas tienen una circulación asombrosa. El *Child s Paper*, periódico de la infancia, contaba á los pocos años de su aparición 300.000 lectores, contándose por centenares los periódicos de esta clase.»

La escuela no sólo es obligatoria en muchos estados, por cuyo medio se evita la vagancia de la niñez, y se asegura á todos la enseñanza necesaria para toda ocupación útil y honrosa, sino gratuita, circunstancia que facilita la entrada de ricos y pobres en estos establecimientos, los cuales ofrecen á todos, por otra parte, las mayores comodidades, hasta el punto de tener cada alumno su asiento y su pupitre particular. La escuela es para la juventud un verdadero templo, donde se reunen y fraternizan todas las clases de la sociedad, y aunque se halla generalmente excluida de la enseñanza la religión, esto tiene el único objeto de evitar el fraccionamiento de la escuela, por la diversidad de sectas que se reunen en América. Todos estos principios tienden en su conjunto á sostener la unidad en la escuela, á imprimirle un carácter nacional y democrático, y á formar el espíritu público que distingue al ciudadano americano. Si se consideran aisladamente estos principios, se prestan á la crítica; pero si se atiende á su combinación, no prodremos menos de admirar el genio nacional que los ha adoptado como base de la escuela. Para poderlos comprender bien, y para juzgarlos equitativamente, es necesario fijar el carácter de la *escuela pública* y de la *escuela del domingo*.

A fin de no herir la susceptibilidad de las diversas iglesias, en la escuela pública no se toleran otros ejercicios religiosos que la lectura de la Biblia, sin explicación, y la oración dominical. La enseñanza religiosa se da en un establecimiento particular, en la *escuela del domingo*, que es el complemento necesario de la escuela pública. «Los Estados-Unidos, dice Fisch, no podrían conservar su estado actual sin las escuelas del domingo. Los tres millones de alumnos que encierran estas escuelas, y sus 400.000 monitores y monitoras forman una verdadera armada.... perfectamente organizada. Todos los monitores de cada población se reunen anualmente en asamblea general, á lo cual hay que añadir la *convención nacional*, que anualmente también se celebra sucesivamente en los diversos

estados de la Unión, en la cual se discuten las más graves cuestiones de que puede ocuparse un pueblo, puesto que se trata de su porvenir moral y religioso.»

«Cuando se edifica una iglesia, se construye al mismo tiempo la *lecture room* (sala de lectura, donde tienen lugar las prácticas religiosas de la semana) y la sala de la escuela dominical, que de ordinario es de grande extensión y está provista de bancos circulares para los diversos grupos. La escuela de Lee-Avenue, en Brooklyn, puede recibir 1. 500 niños, y se compone de seis piezas, separadas por bastidores que se pueden quitar fácilmente cuando conviene. Cuantas personas encierra de más escogido cada una de las diversas iglesias, solicitan como un favor servir á la infancia en calidad de monitores. La escuela del domingo es la encargada de la enseñanza religiosa en todos sus grados.»

«Los niños aman con pasión la escuela del domingo, y los cánticos simples á la vez que poéticos y con los cuales alterna sin cesar la enseñanza, contribuyen eficazmente á hacer más agradable estas reuniones. Hemos asistido en Brooklyn á la fiesta anual de las escuelas del domingo, viendo desfilar por las calles que conducen al bosque inmediato á esta gran ciudad una procesión de 28.000 niños, con millares de banderas y más de cien músicas militares. Al lado de los niños más pobres de los arrabales veíanse monitores y monitoras pertenecientes á las clases más distinguidas de la sociedad y que revelaban en su semblante el placer con que servían como de oficiales á este alegre y numeroso ejército de niños. Esta fiesta solemne tenía lugar el 31 de Mayo.... Cada niño llevaba una bandera nacional con treinta y cuatro estrellas y gran profusión de escarapelas. Los acordes de la música alternaban con los cánticos de la niñez y con el eco de las campanas que se habían echado al vuelo en 150 Iglesias, y la población entera se aglomeraba á los balcones y á las calles para gozar de una solemnidad tan imponente.

¡Dichosos los pueblos donde las fiestas evangélicas de la infancia lo son á la vez para la nación entera!»

La escuela primaria.

Hasta principios de este siglo la escuela primaria limitaba sus enseñanzas á lo estrictamente necesario; pero posteriormente ha adquirido un desarrollo considerable, mediante la eficaz influencia de los distinguidos pedagogos *Horacio Mann*, secretario del consejo de educación de Boston y *Enrique Barnard*, superintendente de las escuelas comunales de Connecticut, y director de la Escuela Normal fundada en 1850. Antes de acometer las grandes reformas que meditaba para la enseñanza Massachusetts, Mann emprendió un viaje á Europa con el fin de estudiar sus escuelas, y especialmente las de Prusia. En 1846 publicó un libro con el resultado de sus observaciones, libro que puede considerarse como un trabajo pedagógico del mayor interés. Barnard fué para Connecticut lo que Mann había sido para Massachussetts. Jamás hombre en el mundo ha

trabajado tanto como él por las escuelas. Su *School architecture* (1) es un libro clásico que ha transformado por completo la arquitectura y el menaje de las escuelas. Detengámonos un momento en esta parte material de la escuela primaria.

Los edificios de escuela construidos en los últimos años son generalmente magníficos, con salas espaciosas, claras, templadas y ventiladas, con antesalas para guardar los abrigos, con utensilios para la limpieza y jardines ó dependencias análogas para solaz ó recreo de los alumnos. La ventilación, en relación con los caloríferos destinados á templar las habitaciones, se efectúa por medio de un sistema de tubos que introducen en las salas el aire exterior y dan salida al aire viciado del interior. Hé aquí cómo se expresa Horacio Mann hablando de nuestras casas de escuela: «Si se exceptúan los espléndidos establecimientos privados de Francia é Inglaterra, apenas he encontrado en Europa un solo edificio de escuela que pueda compararse á los de segundo orden que nosotros poseemos. En Escocia y en Inglaterra las escuelas de las clases pobres contienen un número increíble de alumnos. He visto más de 400 niños en una sala de 30 piés de largo por 20 de ancho, y se aproximaba á 1000 los que había en una escuela lancasteriana de la misma extensión. Exceptuando las escuelas de Leipzig, las demás escuelas de Prusia no son más que medianas. Los grandes edificios de escuela que hemos visto en Europa tienen buena distribución, pues se hallan divididos en varios departamentos, cada uno de los cuales tiene su sala particular, de modo que las clases no se distraen las unas á las otras. En Holanda hemos encontrado algunas escuelas caldeadas y ventiladas conforme á los principios del arte, pero en toda Alemania no hay ni una escuela pública donde los alumnos tengan su pupitre particular. Donde quiera se observa una ignorancia pasmosa de las reglas de higiene relativas á la respiración del aire. La atmósfera de las salas de clase es ordinariamente insoportable. En los días de más calor se ven escuelas atestadas de niños donde no hay más que una ventana abierta.»

En las escuelas de América el menaje de las salas de clase reune tan buenas condiciones como el edificio. Cada niño ó cada dos niños tienen su pupitre desahogado y brillante como un espejo, y su correspondiente asiento, generalmente almohadillado. Los piés del pupitre y los del asiento son comunmente de hierro. Corredores perfectamente distribuidos dividen la escuela por todos los lados, y los niños, rodeados en todos conceptos de comodidades, están menos expuestos á distraerse. Los maestros tienen mesa y sillón elegantes, y las salas están ricamente dotadas de pizarras, cartas, globos, termómetros, etc., así como de máquinas y aparatos propios para enseñar en las escuelas la mecánica, la física, etc.

América no dispone todavía de un profesorado especial para la enseñanza como Alemania, Francia y otros pueblos, siendo muy corto aún

(1) Nueva-York, 1854.

relativamente el número de maestros que ha recibido una cultura particular. Muchos no poseen más que instrucción primaria; otros son estudiantes que pasan algunos meses en la escuela para procurarse recursos y poder continuar sus estudios, y la mayor parte son jóvenes que no ven en la escuela más que un medio que les sirve de preparación para carreras más lucrativas. Los certificados de aptitud no tienen valor más que por un año, y los nombramientos por otro año y á veces por seis meses, lo cual produce un cambio continuo en el personal. Las asignaciones varían notablemente. En Massachussets el maestro recibe por término medio 175 francos al mes, y la maestra 70; en Rhode-Island, 125 francos y 75 respectivamente; en Pensylvania, 85 y 50; en Vermont, 70 y 22. La mayoría de las maestras son jóvenes que buscan una ocupación lucrativa antes de llegar á contraer matrimonio.

El estado del magisterio, según los datos que acabamos de consignar no guarda en verdad harmonía con el gran papel que la escuela de instrucción primaria desempeña en América. No debe, sin embargo, dudarse que el yanké es activo, ingenioso, emprendedor, que está dotado de las más variadas aptitudes, que trabaja activamente para perfeccionar el profesorado, y que éste mejora notablemente de día en día. Los periódicos escolares, las conferencias, los cursos de repetición, lo familiarizan incesantemente con la organización y dirección de la escuela y con los métodos de enseñanza; y por último, las Escuelas Normales, cada día más numerosas, cooperan eficazmente á la buena formación de maestros. El primer establecimiento de esta clase se creó en Massachussetts en 1839.

En las Escuelas Normales americanas no se ingresa hasta la edad de diez y seis años, y abundan más las aspirantes á maestras que á maestros. La duración de los cursos es de dos años, pero los alumnos pueden dejar de asistir al cabo de un año.

En la Escuela deAlbany la enseñanza comprende:

1.° Clase *Subjuniors*: lectura, escritura, geografia, aritmética, gramática. historia, álgebra elemental.

2.° *Juniors:* aritmética, geografia y confección de cartas, escritura, historia, gramática, álgebra elemental.

3.° *Subseniors*. teneduría de libros, gramática (repetición), aritmética (repetición), geometría, leyes constitucionales, dibujo, álgebra elemental (repetición), fisica, perspectiva, geografia matemática y uso de los globos.

4.° *Seniors*: álgebra, trigonometría, retórica, lógica, composición, fisiología, astronomía, química agrícola, moral, pedagogía, canto.

Las aspirantes siguen los mismos cursos que los aspirantes, á excepción de la aritmética superior, la trigonometría y astronomía. El programa nos parece demasiado extenso.

A cada Escuela Normal se halla agregada una escuela modelo para los ejercicios prácticos.

En los pueblos rurales la escuela primaria es generalmente mixta y

admite niños de todas las edades, desde los tres años á los veinte. La marcha de estos establecimientos puede resumirse en pocas palabras.

Las niñas se sientan á un lado de la escuela, y al otro los niños. Cada alumno estudia su lección en su puesto, excepto los de menos edad, que con frecuencia carecen de ocupación. Hecha una señal, la clase primera se sienta para la lectura sobre un banco colocado delante de la mesa del maestro, y cada uno va leyendo por turno, ordinariamente sin darles ninguna explicación. Acabada la lectura, que dura como un cuarto de hora, sigue la segunda clase, y después la tercera. En la clase de *geografía* cada alumno tiene sus atlas con un texto explicativo. La historia nacional se aprende de la misma manera en un libro particular. Sigue después el *cálculo verbal* y *escrito*, para el cual los alumnos se sirven de pizarras y de libros de problemas. Todas estas enseñanzas se dan por la mañana. Por la tarde se empieza por los ejercicios de *ortografía*. El niño descompone y recompone la palabra que el maestro le indica, y este ejercicio es de mayor importancia por las dificultades que presenta la ortografía inglesa. Los métodos de lectura son difíciles y están perfeccionados. Después de la ortografía se pasa á la escritura; los niños mayores escriben en cuadernos que tienen un modelo litografiado al principio de cada plana, y los menores escriben sobre pizarras siguiendo también modelos que tienen á la vista.

En las ciudades, la escuela primaria se divide ordinariamente en tres grados: *escuela primaria* propiamente dicha (escuela elemental) para los niños de cuatro á ocho años, escuela que es mixta; la escuela de *gramática*, mixta, aunque con separación de sexos, para alumnos de ocho á catorce años, y las *escuelas superiores*, especie de colegios científicos ó literarios. Entre la escuela primaria y la escuela de gramática se halla á veces la escuela *intermediaria*, que es como una clase superior de la primera.

En la escuela primaria (Primar y *School)* se enseña el *alfabeto*, la *pronunciación*, *ortografía*, las *cifras*, *cálculo mental*, lectura y trabajos de aguja para las niñas. La enseñanza oral y los ejercicios sobre las pizarras ocupan una gran parte de las horas de clase.

La escuela de gramática (Grammar School), diversamente organizada, comprende la lectura, la gramática, la geografía, la historia, la escritura, el dibujo, el cálculo, el álgebra y la historia natural.

En la escuela superior (High School), frecuentada algunas veces por niñas, se enseñan matemáticas, ciencias naturales, con aplicación á las artes y á las ciencias; la gramática, la retórica, la literatura, la filosofía moral, la física, la historia política y el francés. En la sección literaria se comprenden el latín, el griego, la composición y la declamación y parte de las designadas anteriormente.

En las ciudades hay también *escuelas de tarde* (Evening Schools) para los jóvenes de ambos sexos y para los hombres de color, dirigidas por los maestros de las demás, que reciben por este trabajo una retribución particular.

La ciudad de Providencia, de 50.000 habitantes, tenía hace algunos años 23 escuelas con 12 maestros, 86 maestras y 6400 alumnos.

La escuela americana, aparte de su carácter nacional y de los principios en que está basada, según hemos manifestado, presenta otros rasgos particulares en los cuales debemos fijar nuestra atención.

Cuanto acabamos de decir respecto de los edificios de escuela y de las excelentes condiciones de su menaje, prueba que los americanos atienden de una manera especial á la educación física. Toda la arquitectura de las escuelas y todos sus enseres están calculados con relación á la salud de los niños. A esto hay que añadir que en las escuelas reina la limpieza más esmerada, y que en gran número de establecimientos de primera enseñanza se han introducido ejercicios que sirven de recreo á los niños y que desarrollan sus fuerzas corporales. «Yo he visto en Nueva-York, dice Fisch, una escuela de 1400 niños. Cuando llegué á esta escuela, los alumnos se hallaban distribuidos en filas á los lados del gran salón. A las 9, una de las maestras se sentaba al piano,—instrumento que desempeña un papel muy importante en la enseñanza pública—y ejecutaba una de las mejores marchas de Beethowen. Los niños salieron entonces de sus filas saltando y ejecutando los movimientos más graciosos, con una precisión admirable. Repentinamente desapareció un tabique movible que dividía el salón, y apareció en lontananza un anfiteatro, en el cual centenares de tiernas criaturas repetían las mismas evoluciones. El espectáculo ofrecía algo de fantástico, y aparte del placer que proporcionaba al espíritu, deleitaba los sentidos como puede deleitarlos un hermoso paisaje ó un bello cuadro. Estos ejercicios, que deben reportar las ventajas del baile y las de la gimnástica, están calculados de modo que puedan robustecer los músculos, especialmente los del pecho, é imprimen además al cuerpo cierto aire de ligereza y de gracia.»

La cultura intelectual no está tan adelantada como en las escuelas alemanas y suizas, ó por lo menos reviste otro carácter y tiene otras condiciones. La escuela americana, con sus pupitres separados, viene á ser para el alumno como su propia casa, y lo coloca en condiciones de estudiar y de hacer sus apuntes más que de ser instruído por el maestro. Cuanto más se remonta la enseñanza, más reemplaza el manual al maestro, más abandonado queda á sí mismo el alumno para sus estudios. Los manuales son, y deben ser, dado este sistema, detallados, claros y prácticos, y debe preferirse este medio al atronador verbalismo de los pedantes y de los charlatanes. Esto no impide que en las *recitaciones*, los maestros instruídos y de buen sentido puedan hacer oportunamente explicaciones y ampliaciones propias para formar la inteligencia y el corazón de los alumnos. De todos modos, este sistema mantiene al alumno en mayor independencia respecto del maestro y hace un llamamiento constante á la actividad propia y espontánea del individuo. Por otra parte, este sistema fortalece la voluntad, y tal vez se deba á esto tanto como á la naturaleza la energía, la perseverancia, el espíritu de independencia y el genio emprendedor é inventivo que caracteriza á la raza inglesa.

La mezcla de sexos en las escuelas americanas es otro hecho importante en el cual debemos fijar también nuestra atención. «Las escuelas separadas, dice Fisch, serán dentro de poco tiempo una excepción. En Nueva-Inglaterra han desaparecido ya casi por completo. Si preguntamos á los maestros cuáles son los resultados de la escuela mixta, todos nos contestarán que ofrece muchas ventajas tanto en lo concerniente á la instrucción como á la moralidad. La emulación es mucho más viva, el contacto diario de niños y niñas ejerce una saludable influencia y neutraliza las malas. Las primeras se grangean para su sexo ese respeto que procede generalmente del estado de las costumbres, pero que tiene sus primeras raíces en la escuela, y los segundos adquieren un alto grado de delicadeza y mesura mediante su contínuo roce con las niñas. La infancia se acostumbra á vivir y crecer en sociedad fraternal, y cuando tienen diez y seis ó veinte años, sus relaciones se conservan tan sencillas, tan naturales y tan puras como cuando se sentaban en los mismos bancos de la escuela.»

Es tan profundo en América el respeto hacia la mujer, que ésta puede viajar sola por todos los ferro-carriles de la Unión, en la seguridad de que nadie osará dirigirle una frase que pueda ofender la delicadeza de su sexo; y se obligaría á bajar del tren en la primera estación al que faltase al respeto á alguna señora. Esto explica por qué hay tantas maestras é institutrices en las escuelas y aun en los establecimientos superiores. «En casa del sacerdote que me daba hospitalidad en Westifield, dice el autor que acabamos de citar, había una joven profesora de 19 años que daba la enseñanza de matemáticas en la academia. Entre los asistentes á su clase había hombres maduros á los cuales explicaba las más difíciles cuestiones del cálculo con una sencillez y una perfección admirables.

La escuela pública tiene su complemento en las bibliotecas populares creadas para la juventud, para los maestros y para las familias. En 1850 se contaban ya 10.640 bibliotecas con 3.641,765 volúmenes. Aparte de las bibliotecas, donde quiera se ven establecidos cursos públicos que difunden extraordinariamente la instrucción en todos sus grados y entre todas las clases. Estas instituciones, especie de conferencias ó ateneos, se denominan ordinariamente liceos. En 1838 Massachussets contaba ya con 137 centros de este género, á los que asistían sobre 30.000 oyentes. El Americano ama la vida pública, y el periodismo viene á completar en este pueblo los medios de instrucción. No hay familia que no tenga su periódico político diario aparte del periódico religioso, de las revistas de varias clases, etc. La juventud forma por su parte sociedades instructivas en las cuales resplandecen las mejores costumbres. Los jóvenes se abstienen generalmente del uso del vino, de la cerveza y del tabaco.

Establecimientos superiores ó científicos.

Se titulan *Academias* los establecimientos libres, mixtos de ordina-

rio, diversamente organizados, y marchan paralelamente á las escuelas superiores de las ciudades. En los Estados-Unidos hay centenares de establecimientos de esta clase. Sus programas, aunque muy variados, comprenden las enseñanzas siguientes:

Matemáticas.— Álgebra, física, astronomía, geometría, agrimensura, trigonometría, logaritmos, mecánica, geometría analítica, navegación, secciones cónicas, cálculo diferencial é integral, arte del ingeniero, teología, perspectiva, geometría descriptiva.

Lenguas.—Latín y griego, con antigüedades griegas y romanas y la mitología; hebreo (en cuatro academias solamente), francés, alemán, español é italiano.

Historia natural.— Química, química agrícola, mineralogía, geología, botánica, zoología, fisiología y anatomía.

Filosofía y otros ramos.— Historia universal, psicología, retórica, lógica, moral, historia nacional, leyes constitucionales, historia de la Iglesia, economía política, pedagogía, frenología (en dos academias), fonografía, pintura, música, canto, gimnástica (en una), baile (en una), bordados (en dos.)

Colegios.

El colegio es el establecimiento científico de los americanos, y corresponde á los liceos ó gimnasios superiores de Francia. La Unión cuenta con 121 establecimientos de este género. La duración de los cursos es de cuatro años, no debiendo darse más que tres lecciones diarias de 6 á 7, de 11 á 12 y de 5 á 6.

Algunos colegios tienen clases preparatorias, así como también facultades de derecho, de medicina, de teología. Cuando las facultades están separadas del colegio, toman el nombre de escuelas de derecho, de teología, de medicina. El colegio Harvard en Massachussets ha adquirido la importancia de una verdadera universidad con cuatro facultades: teología, derecho, medicina, ciencias y artes.

Institución Smithson. (Smithsonian institutión.)

Esta institución, fundada en Washington por los Estados-Unidos á espensas del inglés Smithson, tiene por objeto promover todo género de investigaciones científicas, concediendo recompensas á los hombres de talento que con sus escritos dan á conocer nuevas invenciones ó descubrimientos. La *Institutión Smithson* se halla dirigida por hombres de reconocida ilustración que publican y comunican á los sabios más distinguidos y á todos los establecimientos científicos del mundo los resultados de sus trabajos. Las ricas colecciones que poseía esta institución (bibliotecas, museos, etc.), fueron presa de las llamas en un incendio en 1865.

Establecimientos de beneficencia.

Los Estados-Unidos tienen numerosos establecimientos de beneficencia destinados a la infancia, ya sea para los niños huérfanos, ya para los sordo-mudos, etc.

Al terminar este capílulo no creemos necesario detenernos en consideraciones acerca de la analogía que se observa entre la pedagogía americana y la pedagogía inglesa, puesto que siguen la misma corriente y revisten la misma fisonomía y la misma originalidad; y las diferencias que ofrecen, proceden esencialmente de las instituciones políticas y religiosas de cada país.

La pedagogía de la raza inglesa presenta bajo diferentes puntos de vista un aspecto seductor, y conviene estudiarla atentamente, pero sin dejarse arrebatar impremeditadamente por todo lo que en sí encierra de agradable y maravilloso, porque ni en su fondo, ni en sus tendencias, ni en sus detalles puede adoptarse á las necesidades de todos los pueblos. Alemania puede enseñarnos mejor que América cómo se desarrolla en la escuela la inteligencia de los niños, pero no cómo se forman voluntades enérgicas, caracteres firmes é independientes. Jamás debe perderse de vista que lo que conviene á un pueblo no conviene á todos los demás en materia de educación. Un gran desarrollo de la voluntad, por ejemplo, en una raza ardiente, sería quizá ocasionada á peligros que no debe armonizarse con el carácter nacional, con las costumbres y con las instituciones de cada país, y esto se realiza de una manera admirable en los Estados-Unidos. En ninguna parte está la escuela tan íntimamente unida á toda la vida social, y acaso por esto es allí la escuela tan popular y despliega una actividad tan extraordinaria en favor de la libertad.

III

CARACTERES DE LA PEDAGOGÍA INGLESA.

Terminaremos este somero estudio acerca de la pedagogía inglesa indicando los rasgos principales que la caracterizan para que nos sirvan de punto de comparación respecto de las ideas, los principios, los sistemas y las tendencias que prevalecen en otros pueblos de que tenemos que ocuparnos todavía. Nada puede conducirnos mejor que la comparación á reflexiones útiles y seguras, ni dilatar más el horizonte de nuestros estudios. Comparando los hechos llegamos al descubrimiento de ideas generales y sacamos provechosas enseñanzas.

1.º En la educación inglesa domina esencialmente la familia. La vida doméstica no es en ninguna parte tan íntima, tan dichosa, ni se halla tan arraigada como en Inglaterra.

2.º Los niños viven bajo una disciplina severa á la vez que benévola. El que comete una falta realmente grave, el que miente, el que jura,

el que roba, sufre un castigo duro; pero fuera de estos casos, el niño goza de una libertad y de consideraciones que nos parecerían desmedidas en el continente. De aquí nace probablemente su precocidad para los negocios prácticos de la vida.

3.º La instrucción descansa en el manual y en la actividad propia del alumno más que en las lecciones del maestro, el cual cuida de hacer recitar y repetir más que de enseñar. Este sistema, que se dirige ante todo á la voluntad (y á la memoria) y que hace al niño agente principal de su propia cultura, desarrolla las fuerzas nativas, la confianza en sí mismo, el espíritu de investigación y de independencia, y produce naturalezas fuertes, enérgicas y perseverantes, que tan comunes son en la raza inglesa, y que no ha sabido formar la escuela alemana, á pesar de su reconocida superioridad bajo tantos puntos de vista.

4.º La organización interior de la escuela ha conservado los rasgos esenciales del sistema Bell-Lancáster. Las diversas clases ó grupos se reunen en la misma sala (vida común), y la mejora introducida consiste en la sustitución de los monitores por maestros auxiliares, y en la agregación de algunas salas de repetición al lado de la sala común.

5.º La educación es objeto de los cuidados más especiales, pero casi todos revisten un carácter esencialmente higiénico. Los edificios de escuela están construidos, bajo este punto de vista, en los Estados-Unidos con una perfección extraordinaria. La limpieza, la pureza del aire, la comodidad en los asientos y en los pupitres, los movimientos y los ejercicios tienden generalmente al mismo objeto. Este conjunto de cuidados físicos, que se hacen además extensivos á los alimentos, á los vestidos, etc., son superiores y tienen indisputablemente mucho más valor que la gimnástica un tanto violenta y en extremo monótona de los alemanes.

6.º La escuela inglesa es, como la familia, religiosa en todos sus grados; y con el fin de que conserve su carácter cristiano y confesional, el pueblo inglés repele el sistema dominante en el continente que pone la escuela en manos del Estado. En los Estados-Unidos, el elemento nacional democrático ha logrado crear una instrucción pública completa con abstracción del elemento religioso, que conserva sus derechos y su independencia en la escuela del domingo. Sin embargo, la lectura diaria de la Biblia (sin explicación) en la escuela pública y la recitación de la oración dominical, son actos que atestiguan su carácter cristiano.

PEDAGOGÍA ALEMANA.

I.

PRIMER MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN ALEMANIA.

Desde el momento en que nos trasladamos á Alemania, entramos en la tierra clásica de la pedagogía.

Pestalozzi, de cuya vida y principios nos hemos ocupado, es como el pedestal de la pedagogía en los tiempos actuales, y especialmente de la pedagogía alemana.

Las guerras de Napoleón I, haciendo sentir á Alemania su debilidad, y la incoherencia de sus instituciones políticas, despertaron el sentimiento nacional, y la obligaron á reconocer la necesidad de una regeneración. *Fichte*, en su *Discurso á la nación alemana*, dirigió el movimiento de este pueblo para la realización de una educación nacional. Para este filósofo, Pestalozzi era el hombre designado por la Providencia para iniciar la reforma apetecida. El célebre pedagogo se había anunciado al mundo como el gran innovador de la educación, y Alemania no podía menos de escucharlo. El llamamiento que Fichte hacía á los alemanes fué secundado por otros filósofos. Algunos hombres de Estado y distinguidos maestros se apresuraron á estudiar por sí mismos en Iverdón el *método nuevo*, y tanto los consejeros de instrucción pública Weis y Turk, como los directores de Escuela Normal *Harnisch* y *Diesterweg* se declararon partidarios de las ideas de Pestalozzi. Los demás Estados siguieron en breve tiempo el ejemplo de Prusia, fundaron Escuelas Normales, se hizo obligatoria la asistencia á las escuelas primarias, y se mejoró considerablemente la profesión del magisterio.

II.

LAS ESCUELAS ALEMAN AS.

a. Las escuelas populares.

El espíritu innovador se propagó rápidamente transformando la escuela primaria. Entonces tuvieron su origen las *escuelas superiores*, que se difundieron por todas partes con el nombre de *Bürgerschulen* (escuelas medias ó de la clase media), que en Suiza se denominaron *escuelas secundarias*. Frecuentan estas escuelas, no gratuitas generalmente, los niños de las clases medias, variando la retribución escolar entre 3 y 10 francos por mes. La enseñanza de estas escuelas es superior á la de las primarias, pero tienen el inconveniente de que en ellas se clasifican los niños de una misma localidad en dos categorías distintas, los privilegiados y los no privilegiados. La fraternidad de todas las clases sociales en la escuela, no sólo se ajusta al espíritu del Evangelio, sinó que es un estimulante moral, y un elemento de progreso, con el cual el pueblo gana en fuerza y en harmonía.

Además de estas escuelas y de las primarias se han fundado en las ciudades escuelas de domingo para los obreros y aprendices, y *Fortbildungsschulen* (escuelas suplementarias) para la enseñanza de los que se dedican á una ocupación particular, como el comercio, los oficios, la industria, la agricultura, etc.

b. Las salas de asilo. Froebel y los jardines de la infancia.

La educación popular se ha desarrollado en otros varios sentidos por la creación de otros centros de enseñanza. Las salas de asilo ofrecen bastante interés pedagógico. Hizo los primeros ensayos en 1802 en establecimientos de este género la princesa *Paulina de Lippe Detmold*; pero estaba reservado á Froebel, secundado por la baronesa de Mahrenholz, imprimir á las escuelas de párvulos una dirección acertada y desarrollarlas en toda su extensión.

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, comprendió que todas las reformas escolares serían imperfectas mientras la familia no comprenda los altos destinos de la humanidad, mientras la madre no emplee todas sus fuerzas para desarrollar á su hijo conforme á las leyes de la naturaleza. Partiendo de este principio, se consagró al estudio de la naturaleza del niño y de las leyes de su desarrollo, á fin de dar á conocer á la familia, á la madre, á la sociedad, los medios propios para conducir á la niñez por las vías de la naturaleza. Dos elementos esenciales descubre Froebel en la vida del niño: la actividad y la curiosidad.

En la actividad del párvulo no hay más que la necesidad de movimiento, y Froebel metodiza los medios para enseñarlo á servirse de sus

miembros. Conduce desde luego al niño á la esfera del juego, que es la vida exterior, y que al mismo tiempo le proporciona bienestar.

Froebel ha observado que el niño no ama los juegos complicados, y que por el contrario rompe los juguetes para recrearse en sus partes, que son su obra. Hay, pues, necesidad de ofrecer al niño objetos simples y con los cuales pueda hacer lo que quiera, tales como esferas, cilindros, cubos, tablitas cuadradas, circulares, etc. El niño dispone libremente de estos materiales, construye con ellos y destruye á su antojo. A esta primera serie de ejercicios, Froebel añade una segunda serie por medio de materiales indeterminados, tales como el papel, cartón, etc., con los cuales el niño ejercita, como con los primeros, su genio creador, ya picando con una aguja, ya cortando con unas tijeras, ya trenzando, etc. Estas dos series de ejercicios comienzan por el *punto* (el primero por la bola que le corresponde), «forma fundamental de todo lo que existe.»

Ofreciendo á las madres para sus hijos cosas y no libros, Froebel cree haber sustituido las palabras y las abstracciones con la vida y los hechos. Froebel coronó dignamente su obra con los *jardines de la infancia*, unidos á la sala de escuela y que son un mundo de objetos y de ejercicios interesantes. El niño empieza allí á adquirir conocimiento de la naturaleza, de las plantas, de los colores, de los insectos, etc. El objeto principal de los jardines (en las ciudades) es restituir el niño á la naturaleza: «Lo que Dios ha juntado, el hombre no puede separarlo.»

c. Establecimientos para huérfanos, para los niños viciosos, para ciegos y sordo-mudos, etc.

La escuela primaria, ó más bien la escuela popular, no provee más que á la educación y enseñanza de niños que gozan de la plenitud de sus sentidos y del apoyo de la familia; pero había necesidad de instituciones que amparasen á los niños viciosos y vagabundos, á los sordo-mudos y ciegos, etc., y la pedagogía alemana ha protegido con acierto á todas estas clases desgraciadas.

Los establecimientos para huérfanos y para los niños abandonados han sido objeto de estudios y de ensayos perseverantes. *Emanuel de Fellenberg* (1771-1844) fué el principal promovedor de esta institución y el fundador de los célebres estableeimientos de Hofwyl, próximo á Berna. Fellenberg, realizando una idea de Pestalozzi, introdujo en los establecimientos de huérfanos (*horfelinats*) el trabajo manual, y en particular la jardinería y la agricultura, como medio principal de educación. Su divisa pedagógica la sintetizaba en dos palabras: *reza y trabaja!* En su *escuela agrícola*, y en su *establecimiento de niños nobles* siempre se propuso el mismo objeto: educar por la sencillez de las ocupaciones, por la actividad y el trabajo.

Actualmente hay en Suiza y en Alemania dos especies de establecimientos para huérfanos y para niños corrompidos por el vicio. En unos, que albergan gran número de niños, como el de *Rauhe-Haus*, cerca de

Hamburgo y el de *Baechtelen*, cerca de Berna, los niños están divididos en grupos de diez ó doce, con un maestro para cada uno (ó maestra en los establecimientos de niñas), el cual trabaja con su grupo respectivo bajo la dirección del jefe principal. En otros, los niños, que no exceden de veinte, forman una sola familia bajo la dirección del *Hansvater* (padre de familia) y de la *Hausmutter* (madre de familia). Este establecimiento es más perfecto que los otros, porque se aproxima más á la familia.

No menos que á los huérfanos y que á los niños viciosos se ha atendido á los ciegos y á los sordo-mudos.

El primer establecimiento para los ciegos lo fundó *Valentín Haüy* en Viena en 1784, y después se han propagado los establecimientos de este género por toda la Alemania, que posee actualmente veinticinco. El ciego se halla en posesión de la lengua como los demás hombres y puede adquirir un alto grado de desarrollo, tanto por esto, cuanto porque la delicadeza que revela en el oído, en el tacto y olfato, como resultado de la educación, suplen en cierto modo al sentido de la vista. Muchos ciegos, no sólo se distinguen por sus adelantos en la música y por su habilidad para la fabricación de gran número de objetos, sino que aprenden á leer con caracteres en relieve, á escribir, á calcular, etc. El número de obras destinadas á los ciegos aumenta de día en día, contándose entre ellas la Biblia entera. La educación de los sordo-mudos se remonta al siglo diez y seis, pero no alcanzó un completo desarrollo hasta que el Abate L' Epée y Heinieke establecieron en el siglo anterior las bases de una educación racional. (1)

(1) Un deber de justicia y de patriotismo nos obliga á subsanar la extraña omisión en que incurre el autor de la Historia de la Pedagogía pasando en silencio el nombre del siempre venerable Fray Pedro Ponce de León, verdadero inventor de la enseñanza de sordo-mudos. Para fijar la verdad en este punto, bastará que copiemos algunos párrafos del *Curso Elemental de Instrucción de Sordo-Mudos* por D. Manuel Ballester y D. Francisco J. Villabrille:

" Los pueblos civilizados de la antigüedad confundían á los sordo-mudos con los seres más desgraciados, á quienes la cortedad de sus facultades intelectuales hacía incapaces para el uso de la palabra, y los pueblos bárbaros miraban á los sordo-mudos como monstruos á quienes era preciso dar muerte á la edad de tres años. "

" La opinión arraigada de considerar la palabra como instrumento exclusivo para emitir nuestras ideas dominaba no sólo á los espíritus vulgares, sino también á los hombres de notoria ilustración, que admitieron doctrinas erróneas acerca de la posición social del sordo-mudo. "

" Rodolfo Agrícola, que murió en 1485, fué el primero que anunció sería posible la educación intelectual de los sordo-mudos, y aun habló con asombro de un sordo-mudo instruido. Vives, en su tratado *de Anima*, se ocupa, aunque no muy favorablemente á los sordo-mudos, de la educación de estos desgraciados, poniendo en duda que pudieran aprender las letras. Cardano emitió algunas ideas importantes sobre la teoría del arte á principios del siglo diez y seis. "

Pero no podemos señalar el verdadero descubrimiento del arte hasta la época en que se ha reducido á cuerpo de doctrina y aplicado en toda su extensión los prin-

El abate L' Epée lograba particularmente el desarrollo intelectual del sordo-mudo por medio de su lengua de signos. Actualmente se sustituye la música representativa con el alfabeto manual, por el cual pueden expresarse todas las palabras. Los alemanes no han adoptado este sistema. En todos los establecimientos, los sordo-mudos aprenden á hablar. El sordo-mudo no sabe hablar en general porque no oye; pero puede producir sonidos, y se logra que exprese palabras haciéndole observar por el tacto y por la vista los movimientos del pecho, de la garganta, de los labios, de la lengua y de la respiración. Los resultados alcanzados hasta ahora son satisfactorios. Nosotros hemos conversado algunas veces con sordo-mudos alemanes sin gran trabajo. Cuando se habla con un sordo-mudo hay que pronunciar con limpieza y con lentitud, para que pueda apoderarse de los movimientos de los órganos de la voz. Una vez en posesión de la lengua, la instrucción del sordo-mudo no difiere de la de los demás niños sino en que ha de ser más intuitiva, más lenta, más esmerada y más graduada. En los trabajos manuales, los sordo-mudos despliegan bastante habilidad y talento que llegan á hacerlos buenos obreros y excelentes artesanos. Su educación moral y religiosa nada deja tampoco que desear; si bien tratándose de la educación de los sordo-mudos y de los ciegos ha sido necesario luchar con el gran desarrollo de la sensualidad, y particularmente contra la glotonería y contra los deseos sexuales.

La educación de los eretinos, aunque se relaciona en gran parte con

cipios en que se funda, y esta gloria pertenece exclusivamente al español Fray *Pedro Ponce de León*, monge benedictino, en el monasterio de San Salvador de Oña, donde murió en 1584. „

"Hizo su primer ensayo en un sordo-mudo de nacimiento, hermano menor del Condestable de Castilla. Le puso, con universal asombro, en disposición de entender perfectamentamente todas las palabras, aun en lenguaje difícil, no limitándose sólo á su pronunciación, sinó á su inteligencia, que es el alma de la enseñanza. Instruyó también el P. Ponce á otro hermano y una hermana del Condestable de Castilla, y se cita también como discípulo suyo un hijo del gobernador de Aragón, sin contar otros muchos en los cuales dió sorprendentes resultados. En los archivos del convento de San Salvador se han hallado actas en que consta que los discípulos de Ponce hablaban, escribian, ejecutaban operaciones de Aritmétiza, rezaban, entendian el griego, el latín, y el italiano además de su idioma patrio, distinguiéndose además cada uno por sus conocimientos especiales en la profesión que siguió. Si el P. Ponce redujo á un cuerpo de doctrina y escribió la enseñanza de sordo-mudos, es probable que sus obras se hayan perdido. „

" La primera obra que vemos publicada en idioma español sobre la enseñanza de sordo--mudos, la primera también publicada en el mundo sobre esta materia es la que escribió Juan Pablo Bonet con el título de *Reducción de las letras y arte para enseñar á hablar á los mudos*, obra excesivamente rara, cuya edición de *Madrid*, 1620, en 4.º, tenemos á la vista. „

De estos trabajos de Ponce de León y de Bonet resulta que la enseñanza de sordo-mudos es una invención puramente española. „

(Nota del traductor.)

la de los sordo-mudos, está menos adelantada que la de éstos. Saegert en Berlín y el doctor Guggenbühl en Suiza han practicado ensayos interesantes. Como la principal dificultad con estos desgraciados consiste en despertar la actividad interior por medio de los sentidos, hay necesidad de mejorar su estado físico por el aseo, el baño, los ejercicios al aire libre, por un régimen alimenticio higiénico; y de impresionarlos además por ciertos sonidos, y especialmente por la música y el canto. Una vez se ha conseguido mover el alma, se les enseña á hablar como á un niño, llegando á conseguir que aprendan lectura, escritura, un poco de cálculo y ciertos trabajos manuales simples que exijan poca destreza.

d. Las escuelas científicas.

Ya hemos visto surgir del renacimiento y de la reforma el gimnasio y la universidad, y una vez dado el impulso, la civilización ha seguido su camino. Las lenguas, las literaturas y la historia moderna, las matemáticas, las ciencias físicas y naturales han venido á ocupar un puesto al lado de los estudios clásicos y teológicos, y de las siete artes liberales de la edad media. La imposibilidad de abarcar en el gimnasio y en la universidad (facultad de filosofía) todas las ramas del saber y todas las carreras nuevas que se abrían á la juventud estudiosa, dió origen á las escuelas reales y á las escuelas politécnicas, paralelas á los gimnasios y á las universidades. Las matemáticas, las ciencias naturales y las lenguas modernas constituyen el fondo de los estudios en las escuelas reales, aunque también se enseña la religión, la historia, la geografía, el dibujo, etc. El *Politechnicum*, que sigue á las escuelas reales, reune muchas facultades, cada una de las cuales podría formar un establecimiento aparte. El de Zurich comprende seis divisiones: las escuelas de arquitectura, de ingenieros, de mecánica y de artes técnicas, de selvicultura, de filosofía y economía política, y diversos cursos particulares de pedagogía, de agricultura, etc., etc.. Hay escuelas politécnicas en Munich, en Hannover, Carlsrube, en Stuttgart, en Nurenberg, en Berlín, etc. A estos establecimientos habría que añadir otros de menos importancia científica, como las escuelas comerciales, industriales, forestales, agrícolas, técnicas, etc.

III.

LOS PLANES DE ESTUDIOS. NECESIDAD DE REFORMAS.

Cuando abrazamos una buena causa, la servimos con tanto interés, que á veces, sin conocer que nos extraviamos, no acertamos á detenernos y vamos más allá de lo que á la misma conviene. Esto sucede particularmente con la escuela primaria, cuyos programas, en fuerza de recargarlos, han llegado á traspasar las fuerzas intelectuales de la niñez.

De aquí resultan no pocos males que hay que lamentar en la escuela, y la necesidad de una reforma. La Prusia es el primer Estado que ha prescrito á la enseñanza límites en harmonía, no sólo con la capacidad de los niños, sinó también con las necesidades del pueblo, y el primero que ha sabido imprimir á esta enseñanza una marcha regular, uniforme y bien calculada. Al presente, el programa de sus escuelas normales comprende: la *religión* (historia sagrada, catecismo, cánticos, conocimiento de la Biblia); el *arte de dirigir una escuela* (Schulkunde en lugar de la *pedagogía*, de la metodología, de la didáctica, de la antropología, de la psicología, etc); la *historia* y la *geografía de la patria;* la *historia natural* y la *física* en relación con el estudio de las plantas, de los animales indígenas y de los fenómenos naturales más conocidos; todo bajo una forma sencilla y popular. No mencionamos la lengua materna, el cálculo, la escritura, el dibujo y el canto, que donde quiera son estudios obligados para los aspirantes al magisterio. También se ha rebajado notablemente el nivel de los conocimientos que antes se exigían para el ingreso en las escuelas normales. El programa de la escuela primaria es con corta diferencia el mismo que el de las escuelas normales, aunque en proporciones más limitadas: Religión, lengua materna, cálculo, conocimientos acerca de la patria, (historia, geografía, historia natural), escritura, dibujo y canto. La misión de la escuela está igualmente determinada: *Preparar al niño para la vida práctica, en la iglesia, en la familia, en su vocación particular, en el pueblo y en el Estado.* Los principios y reglas de esta reforma importante se hallan consignados en los decretos de Octubre de 1854, y no se plantearon sin una viva oposición de parte de los partidarios del libre desarrollo de la enseñanza. Sin embargo, el movimiento producido por esta reforma continúa propagándose por toda Alemania y por Suiza, dominando generalmente en los planes de estudios la tendencia de fijar la misión de la escuela primaria, y aceptándose por casi todos en principio la necesidad de reducir á la menor extensión posible la instrucción primaria y de darle una dirección más práctica.

También la enseñanza científica se halla en vías de reforma, por más que todavía no se haya acertado á resolver las dificultades que presenta. La reunión de la escuela real y del gimnasio no ha encontrado una solución pedagógica satisfactoria. En gran número de ciudades, la escuela real y el gimnasio son establecimientos enteramente distintos. En otras se obliga á todos los alumnos á comenzar por los estudios clásicos en atención á que el latín es para todos una excelente gimnasia del espíritu, no empezando hasta la edad de catorce años próximamente los estudios reales los jóvenes que desean seguir una carrera industrial ó comercial, ó hacerse arquitectos, ingenieros, militares, etc. No puede negarse que el latín constituye una buena preparación para los cursos científicos: los directores de las escuelas reales afirman que son ordinariamente los mejores alumnos los que han tenido esta preparación. Otros preguntan si las lenguas modernas, más útiles que el latín, no podrían cultivar el espíritu tan bien como el latín, y partiendo de este principio se han crea-

do establecimientos, en Leipzig por ejemplo, en los cuales se empieza por las lenguas modernas, no comenzando hasta la edad de catorce años el estudio del griego y del latín los jóvenes que desean dedicarse al derecho, á la medicina ó la teología. Hé aquí cuestiones prácticas en las cuales no se ha podido llegar todavía á una inteligencia común.

La dificultad que acabamos de exponer se complica más todavía en una cuestión de principios. La Alemania está dividida en dos campos: los *humanistas* y los *realistas*. Los primeros pretenden que sin el griego y el latín no es posible una cultura superior, y desearían la supresión de la escuela real y que no se permitiese el estudio de las materias técnicas hasta después de la salida del gimnasio. Los *realistas* por su parte suponen que no hay más cultura que la de los estudios reales, y que las lenguas modernas encierran elementos de cultura tan importantes ó más que los de las lenguas antiguas. En consecuencia suprimirían el gimnasio y no permitirían el estudio del griego y del latín sinó á aquellos para quienes por su vocación fuese una necesidad el conocimiento de estas lenguas. Lo cierto es que los estudios reales y técnicos puros conducen al hombre á un materialismo funesto, dejándole sin conocimiento de la vida social, lo que no está exento de peligros para la sociedad; y convendría por tanto no desdeñar los estudios históricos y literarios en las escuelas reales y politécnicas. Los estudios humanitarios á su vez tampoco preservan de las más perniciosas aberraciones filosóficas cuando no están vivificados y moderados por el espíritu del cristianismo. Estas verdades se tocan donde quiera, y piden imperiosamente reformas que sean susceptibles de salvar tan notables inconvenientes. Laméntase igualmente, y con razón, la aglomeración de los objetos de enseñanza, y la decadencia que la marcha forzada de los estudios produce en las facultades intelectuales de los alumnos. Bajo el punto de vista moral los establecimientos científicos dejan mucho que desear, y en cuanto á los resultados educativos de las escuelas científicas alemanas, nada tenemos que añadir á las palabras de Humboldt que hemos citado al ocuparnos de la pedagogía inglesa.

IV.

DE LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS POPULARES.

Escuelas primarias, escuelas medias ó secundarias, escuelas de perfeccionamiento.

El movimiento pedagógico, iniciado por Pestalozzi, no se ha detenido en la actividad escolar exterior, sinó que ha penetrado en el fondo mismo de la enseñanza y de la educación. Alemania ha reformado la en-

señanza de todos los ramos sometiéndola al principio del desarrollo progresivo, y apropiándola á las diversas edades y á las diversas capacidades del niño, según se nota hasta en las obras escolares de aquel país. A la manera que un sastre no procede á la confección de un traje con sujeción á un tipo ó conforme á ciertas reglas, sinó en proporción con las dimensiones del cuerpo que debe llevarlo, los manuales alemanes no se escriben sinó tomando por base las facultades, la edad y el porvenir de los niños.

La instrucción popular, como la instrucción superior, debe abarcar, —y en esto todos están de acuerdo—los tres objetos de que se nutre nuestro ser intelectual: *Dios*, la *naturaleza* y el *hombre*. La escuela debe educar al niño en el temor de Dios y prepararlo para la vida civil y para el ejercicio de sus diversas vocaciones. Según Graefe, las materias necesarias para este resultado son: La enseñanza intuitiva, la lengua, la religión, el estudio de las cantidades (aritmética, geometría), la historia natural, la geografía, la historia, la instrucción cívica, el canto, la escritura y el dibujo.

1. *La enseñanza intuitiva.* Cuando el niño empieza á asistir á la escuela lleva una cantidad de nociones adquiridas en el círculo de personas y de cosas que le han rodeado. Conoce numerosos objetos, ha observado sus partes, sus cualidades y su uso ó sus actos, y sabe nombrar, en parte al menos, lo que ha observado, lo que ha visto y expresar muchas ideas. Su mano se ha ejercitado también y está en disposición de tomar una pluma, un lápiz, etc., y de trazar líneas, letras, etc. El fondo de las nociones y de las disposiciones ó aptitudes que el niño lleva á la escuela es la base y el fundamento de todos nuestros conocimientos. Pero muchos niños han estado abandonados en el hogar doméstico, y en tal caso, este fondo primero de nuestros conocimientos no es bastante extenso para empezar con éxito el trabajo de la enseñanza propiamente dicha. De aquí la necesidad de la enseñanza intuitiva, destinada á ensanchar ese círculo de ideas, y que los alemanes consideran como una parte integrante de la enseñanza elemental desde el tiempo de Pestalozzi. Para la aplicación de esta enseñanza intuitiva se han propuesto diferentes sistemas. Pestalozzi, en el *libro de las madres*, comienza por el cuerpo humano. Del hombre se puede pasar á los animales, á las plantas, á los minerales y á los objetos del arte. Dios se manifiesta como autor de la naturaleza y como padre común de todos los hombres. Grassmann, Harnisch, Spiess, Wurts, Denzel, Diesterweg, Curtmann, Herder, etc., se han ocupado de este importante asunto. Hé aquí el plan adoptado más generalmente: I. *Conocimiento y denominación de los objetos* (objetos según el lugar que ocupan, clasificación de los objetos, sus partes, su naturaleza, etc);—II. *Cualidades de los objetos* (de los animales, del hombre, perfecciones de Dios);—III. *Acciones de los objetos* (de los animales, del hombre, de Dios):—IV. *Descripción de los objetos* (aquí se considera cada objeto bajo todas sus fases. Las tres primeras partes son analíticas, esta es sintética).—Algunos rechazan este sistema por su demasiada ex-

tensión, y porque siendo imposible mostrar á los niños todo lo que abarca, abandona la intuición. Respóndese á esto que nada es tan instructivo como el estudio de las cosas, que en muchos casos podemos fundar la enseñanza en la memoria del niño, y que á falta de algunos objetos reales, puedan suplirse por las figuras, tales, como por ejemplo, las de los cuadros de Wilke. Este sistema ensancha por otra parte la base de la enseñanza de la lengua, comenzando por el sustantivo, y continuando por el adjetivo y por el verbo, y terminando por la composición; pues los ejercicios de viva voz se practican también por escrito cuando los niños están bastante adelantados.—*Knaus*, en su *primer año de escuela* (das erste Schuljahr) ha adoptado las cuatro estaciones como tema para el cuadro de su trabajo, relacionando con ellas la descripción de objetos que nos presenta cada una, las historias, los cánticos y el dibujo. Acompañan al texto las figuras correspondientes. Este sistema está bien imaginado y es muy propio para cautivar la atención de los niños por la variedad de objetos que les presentan.—Otro sistema consiste en tomar los objetos en el orden en que se presentan á disposición del maestro: la sala de escuela,—el material,—objetos diversos,—plantas,—frutos,—animales (aves, insectos, etc.),—minerales,—el cuerpo humano, y aparte de esto, objetos que el niño ve todos los días y que no se pueden llevar á las escuelas, como el río, el pueblo, el campo, las montañas, el sol, la luna, etc. Es necesario que el maestro sepa bien cómo ha de tratar cada objeto para seguir este sistema libre.—En la enseñanza intuitiva conviene tener presente que no se trata sólo de inculcar nociones sobre un cierto número de cosas, sinó más bien de desarrollar el lenguaje y las facultades intelectuales de los niños, la atención, el espíritu de observación, la memoria, el juicio, la reflexión, así como el corazón y la conciencia.

2. *La Lectura.* Como se pronúncian todas las letras alemanas, ha prevalecido, desde hace mucho tiempo, el método fonético, esto es, la descomposición de las palabras en sus elementos fonéticos, dando á cada letra el sonido que realmente representa. Graser ha perfeccionado este método uniéndolo á la escritura. Se presentan al niño los caractéres de la escritura corriente y aprende su nombre al mismo tiempo que se ejercita en imitarlas trazándolas en la pizarra. Se comienza por las letras y las palabras más fáciles, elevándose gradualmente á las dificultades de la escritura y la lectura hasta que el niño sabe leer y escribir, y hasta entonces no se le presentan los caracteres impresos.—*Seltzmann* ha combinado este método con el de Jacotot, ocupando al niño desde luégo en la lectura y escritura de una frase.—*Vogel* emplea el procedimiento siguiente: el primer libro del niño no contiene más que figuras; el maestro presenta á la vista de los niños un objeto, un tintero, por ejemplo; hace que lo nombren, lo dibuja en la pizarra y los niños ensayan imitarlo. Terminado este ejercicio, el maestro escribe lentamente la palabra tintero, procura que los niños fijen su atención en todos los caracteres empleados, indica la pronunciación particular y colectiva y les obliga á

escribir la misma palabra, primero en el aire con el dedo y después sobre la pizarra. Cuando se conoce esta palabra se pasa á otro objeto. De este modo Vogel reune en su libro de lectura ejercicios de inteligencia, de lenguaje, de lectura, de escritura y de dibujo.

En cuanto á la lectura corriente, Graefe establece las reglas siguientes: 1.° explicación de las palabras; 2.° distinción entre los pensamientos principales y los pensamientos accesorios; 3.° orden de los pensamientos: 4.° apreciación de los pensamientos.

3. *Lengua materna* (alemán).—Muchos pedagogos distinguidos, y entre ellos Morf y Wackernagel, partidarios del método de Jacotot, enlazan la enseñanza de la lengua con el libro de lectura que suministra los materiales, las palabras y las frases. Estos materiales debe apropiárselos el niño por medio de explicaciones y por ejercicios de memorización. Para la enseñanza de la Ortografía unas veces copian los niños, otras veces escriben al dictado ó los trozos que saben de memoria. La gramática se estudia con ejemplos á la vista y siguiendo un plan determinado. Finalmente, la composición se practica cambiando el papel de los personajes que intervienen un hecho cualquiera, así como también el tiempo y el lugar, escribiendo una composición sobre cada una de las personas ó sobre cada uno de los objetos, ó bien imitando, ó tratando de un asunto dado libremente. Hiecke, Wackernagel, Lüben-Nacke, Gude-Gittermann y Oltrogge han compuesto con el mayor esmero libros de lectura que puedan servir para la enseñanza de la lengua.— Otros pedagogos quieren que la *gramática* se enseñe en horas particulares. Diesterweg, por ejemplo, Heyre, Wurst, Krause, Becker, Kellner, Otto y Bormann han enriquecido la lengua alemana con gramáticas de gran mérito. Las gramáticas alemanas comprenden generalmente dos partes, la *lexicología* y la *fraseología*. La lexicología estudia las raíces, las derivaciones, las palabras compuestas, las inflexiones (declinaciones y conjugaciones) y clasifica las diversas especies de palabras. La fraseología estudia la proposición y las frases de un modo análogo al que emplea el P. Girard, aunque con menos ejemplos.— Kellner y otros muchos desechan la gramática durante los primeros años de escuela, aplazando su estudio para después.

La *Ortografía* alemana se limita próximamente á lo que nosotros llamamos ortografía usual, ejercitando á los niños en la escritura al dictado y en las copias, todo dispuesto de modo que vaya resolviendo gradualmente las dificultades que ofrece el empleo de las letras. Diester-Werg quisiera que la ortografía se basase en el oído, y Graefe, Bormann, Kellner y otros, la fundan en el sentido de la vista. Partiendo de estos principios, los unos dan mayor importancia al dictado, y los otros á las copias.

Para la *composición*, los pedagogos alemanes desechan unánimemente todo asunto que no se halle al alcance de los alumnos. Por esto las composiciones versan siempre sobre asuntos tomados de los libros de lectura (graduados como se dijo anteriormente), de la historia; de la geogra-

fía, de la historia natural, de la religión ó de acontecimientos que sean bien conocidos de los discípulos. Keller opina que al principio se deben dar al alumno los materiales y la forma de la composición, después los materiales solamente, y por último, nada más que el asunto.

4. *El cálculo y la geometría.* Ninguna materia presenta tanta uniformidad en la enseñanza como el cálculo. Ninguna tampoco se ha guiado con tanto éxito por los principios de Pestalozzi. Comiénzase esta enseñanza por objetos reales (puntos, líneas, dedos, bolas, etc). El primer año se ocupan los niños de los números del 1 al 10 ó del 1 al 20; en el segundo del 1 al 100; en el tercero del 1 al 1000 ó 10.000 y en el cuarto de números cualesquiera. En todos los grados se cuida de inculcar por intuición y por varios ejercicios una idea clara de los números, practicando á la vez las cuatro operaciones fundamentales, verbalmente y por escrito. Después se enseñan los números complejos, los sistemas de pesas y medidas, los números fraccionarios, la regla de tres y de interés, las reglas de compañía, descuento, cambio, aligación, etc., simultaneándose constantemente la teoría y la práctica.

La geometría se limita en la escuela primaria al conocimiento de las líneas, de los ángulos, de los triángulos, de los cuadriláteros, del círculo, de los principales sólidos, y en teoría sólo se tocan aquellos teoremas más indispcasables para poderse dar cuenta de la medición de las superficies y volúmenes. Las demostraciones se dan de una manera intuitiva. Pestalozzi comenzaba la intuición por el estudio de las líneas y de las formas geométricas de los objetos, pero no se ha perseverado en este sistema. El dibujo de las figuras geométricas se ha asociado siempre á la enseñanza de la geometría.

5. *La escritura.*—La escuela de Pestalozzi ordena las letras atendiendo á las dificultades que presentan. La escritura sujeta á reglas y medida ha reemplazado generalmente á la escritura libre. Descompónense las letras en sus elementos simples; la *i* constará de uno solo, la *a* y la *n* de dos y la *m* de tres, y partiendo de esta clasificación se gradúan las dificultades en los ejercicios de escritura. *El método americano* comienza por la escritura corriente, sin someterla á ningún orden ni á ninguna descomposición, y el niño debe aprender á escribir lo más pronto posible la letra ordinaria.

6. *El dibujo.*—Después de Pestalozzi se ha introducido el dibujo en las escuelas como un medio de ejercitar el ojo y la mano y de desarrollar el espíritu de observación y el sentimiento de las formas. El dibujo debe ser graduado. Se comienza por el trazado de líneas rectas y de figuras compuestas de esta clase de líneas. Después sigue el trazado de líneas curvas y de objetos compuestos de rectas y curvas. Luego, con la teoría de las sombrasse entra en diferentes géneros de dibujo: el dibujo técnico y los ornamentos, las flores, los animales, la cabeza y el hombre, el paisaje y la perspectiva. En varias escuelas secundarias se ha introducido la pintura.

7. *El canto.*—Naegeli, discípulo de Pestalozzi, ha sido el creador del

nuevo canto popular. Divide la enseñanza musical en tres partes: el *ritmo* (valor de las notas), la *melodía* (la serie de sonidos en el diapasón), la *dinámica* (fuerza de los tonos) con los *elementos primitivos* (la medida, tiempos fuertes ó débiles). Acompaña á esta teoría una serie de cantos bien graduados.—Otros pedagogos quieren que el canto preceda á la teoría, como la lengua precede á la gramática. Al principio se ejercita la voz por la escala y por cantos á una voz, y después por cantos á tres ó cuatro voces. El canto ha hecho grandes progresos en las escuelas alemanas.

8. *La Religión.*—El antiguo método que basaba la enseñanza religiosa exclusivamente en la memorización del catecismo y de cierto número de salmos, cánticos y pasajes, se halla generalmente en desuso. Desde el tiempo de Pestalozzi la enseñanza religiosa se funda en el corazón y en la inteligencia. Según este profundo pedagogo, Dios se revela desde luego á los niños en la solicitud y en el amor de sus padres y en las maravillas de la naturaleza, y es necesario partir de esta base intuitiva para elevar hasta Dios el pensamiento y el corazón del niño. La historia sagrada, desde la creación hasta la ascensión, viene después á desarrollar los primeros sentimientos religiosos del niño, y el estudio del catecismo corona el edificio. Hoy se comienza generalmente por ciertos pasajes de la Biblia al alcance de los niños, contentándose el maestro con referírselos y grabarlos en su memoria. En el segundo curso se ensancha la esfera histórica, añadiendo aplicaciones y reflexiones. Por último, se trata la historia sagrada toda seguida, sacando de ella las principales lecciones que encierra. En la enseñanza de la historia sagrada se usa con buen éxito la Biblia en imágenes de *Schnorr*. Paralelamente al estudio de la historia sagrada los niños aprenden de memoria cánticos, pasajes y el catecismo. Obsérvanse, sin embargo, notables divergencias en las escuelas en cuanto á la manera de enseñar cuanto acabamos de exponer; pero en este punto, lo más importante no es el método de enseñanza, sino el espíritu de la enseñanza. La religión es una vida, un fuego sagrado, y cuando este fuego no vivifica el corazón del maestro, cuando no anima su enseñanza, ni santifica sus palabras, sus sentimientos y su conducta, la enseñanza religiosa es una letra muerta, y jamás producirá los frutos que de ella deben esperarse.

La escuela sin enseñanza religiosa, como en los Estados-Unidos ó en Holanda, apenas cuenta en Alemania con algunos partidarios.

Las diversas materias de que acabamos de ocuparnos, á excepción de la geometría, deben considerarse como la parte más esencial de todas las enseñanzas que comprende la escuela primaria. Las materias restantes, como la geografía, la historia, la instrucción cívica, el estudio de la naturaleza, el francés, el inglés y la gimnástica se enseñan en las clases superiores de la escuela primaria, ó en las escuelas secundarias y de perfeccionamiento.

1. *La geografía.* Comiénzase la geografía por la descripción de la localidad, dibujando en la pizarra los principales accidentes (caminos,

ríos, edificios, etc.), á fin de iniciar á los niños en el conocimiento de las cartas. Después se pasa á la geografía de la patria, sirviéndose de un mapa. Hasta aquí la marcha es sintética. Si se abarcara más, sucedería lo contrario, se procedería en orden analítico, considerando la tierra desde luego en su conjunto, y descendiendo sucesivamente á los detalles. A esta parte de la geografía precede generalmente la geografía matemática. En esta enseñanza se debe hacer resaltar la forma y el relieve de los diversos países, pasando después revista al clima y á las producciones naturales y terminando por la geografía política. La geografía se dirige simultáneamente á la memoria, á la imaginación, al juicio, etc. Los atlas de Sidow y de Stieler se han difundido considerablemente en las escuelas, y como cartas murales merecen recomendación las cartas mudas de Sidow. El dibujo de cartas se practica en gran número de escuelas por los alumnos.

2. *La historia.* Se ha intentado proceder en la enseñanza de la historia como en la de la geografía, comenzando por los hechos más notables de la localidad, continuando después por los de la provincia, y por los de la patria para terminar por la historia de la humanidad. Biedermánn ha cooperado eficazmente á la propagación de este método. Dermstedt y Jacobi han aplicado el mismo principio, no al espacio, sino al tiempo, comenzando por la historia contemporánea y retrocediendo por orden de siglos hasta la antigüedad. Pero estos métodos no han llegado á generalizarse. Ordinariamente se empieza por historias sencillas, fáciles, sacadas de las diversas épocas de la historia de la patria ó de la historia universal siguiendo el orden cronológico. Terminado este primer curso, se comienza de nuevo otro en el cual se procura presentar los hechos con toda su trabazón histórica. Esta materia ofrece un campo tan vasto, que hay necesidad de saberse encerrar en los límites que aconseja la prudencia, tratando especialmente la historia de la patria, que es la más importante. No hay enseñanza más propia que ésta para ilustrar al niño en cuanto concierne á la vida colectiva de los hombres, siempre que se tenga cuidado de formar su juicio conforme á los principios del derecho, de la justicia y de la moral.

3. *La instrucción cívica.* Graefe aconseja que esta enseñanza empiece por la localidad dando al niño conocimiento de los establecimientos, de la administración, de su organización, de las autoridades, etc., pasando de aquí á la constitución del país, á la administración y á las leyes principales; pero sin inspirarse en el espíritu ni en las pasiones de los partidos políticos, y sí sólo en el amor de los hombres y de la patria.

4. *El estudio de la naturaleza.* Tan dilatado es también el campo de la naturaleza que sólo alguno de sus fragmentos puede ser objeto de la escuela primaria. Antes se procedía de lo general á lo particular. Se empezaba por exponer un sistema de clasificación; de las clases se descendía á los órdenes, de los órdenes á los géneros y de los géneros á las especies; pero desde el momento en que se reconoció que la intuición es la base fundamental de toda cultura intelectual, se ha procedido en un

orden contrario, pasando de lo particular á lo general, de las especies á los géneros, de los géneros á los órdenes y de los órdenes á las clases. Lüben establece las siguientes reglas en cuanto á la marcha que debe seguirse en la *historia natural:* 1.º empiécese por los cuerpos naturales indígenas, relacionándolos con los de otros países; 2.º elíjanse los cuerpos más notables haciendo observar sus relaciones con el hombre; 3.º comiéncese por las plantas, porque son más simples que los animales, presentando exteriormente y de una manera distinta la mayor parte de sus órganos; 4.º los principales grupos de los tres reinos deben disponer cada uno, cuando menos de un ejemplar bien estudiado. En Alemania se usan mucho las obras iluminadas para la enseñanza de la historia natural, empleándose los atlas para los alumnos y cuadros para las escuelas. —Algunos pedagogos creen conveniente que á la historia natural se agregue la *Antropología.* Según Schmidt nada es tan fácil al hombre como el conocimiento de sí mismo. Propone que se enseñen primero los órganos exteriores, después los órganos interiores y sus funciones, terminando por el alma y sus operaciones,

La *física* y la *química*, á excepción de los fenómenos más ordinarios, pertenecen, según Lüben, á la clase superior de la escuela popular. Crüger propone que se empiece por el fenómeno, que de éste se pase á la ley y de la ley á la causa. Lüben considera los objetos siguientes como los más propios para un curso de física y química: —1. Imán y brújula. —2. Calor. Dilatabilidad. Termómetro. Máquina neumática. Viento. Vapor y máquina de vapor. Evaporación. Rocío y hielo, nieblas, nubes, lluvia, nieve y granizo. Conductores del calor.—3. Caída de los cuerpos. Palanca. Centro de gravedad. Péndulo. Reloj. Molino. Tubos comunicantes. Natación. Campana de buzos. Pesantez del aire. Barómetro. Sifón.—Sonido. Eco.—5. Luz y Sombra. Espejo. Crepúsculo. Reflexión y refracción. Arco iris. Lentes. Anteojos.—6. Fenómenos eléctricos. Telégrafo.—7. Oxígeno. Hidrógeno. Ázoe. Carbono. Ácido carbónico. Amoniaco. Fuego. Eslabón, Los principales alimentos y especies.—8. Preparación de los terrenos. Fertilización. Abonos.—No debe olvidarse, dice Schmidt, que el estudio atento de un solo objeto vale más que el conocimiento superficial de muchos.

5. *El francés y el inglés.* El francés se ha introducido en todas las escuelas secundarias de las ciudades; el inglés, en muy pocas. Síguese en algunas escuelas el método de Jacotot, y en muchas el método sintético. Comiénzase por el estudio de frases cortas, y se gradúan los ejercicios, de modo que abarquen toda la gramática y todas las dificultades de la lengua. Las reglas acompañan á los ejercicios. Completan la enseñanza, los libros de lectura, poniendo al niño en contacto con la lengua viva, y habituándolo á las diversas formas de estilo. Al fin de los ejercicios de traducción, de lectura y de memorización se practican los de composición.

6. *Trabajos de la mujer.* Estos trabajos se enseñan en todas partes en las escuelas de niñas, y comprenden generalmente el punto de agu-

ja, la costura, reuniendos, labores de gancho, tapicería y bordados.

7. *Gimnástica.* Desde Pestalozzi, todos los pedagogos han comprendido que el desarrollo físico del cuerpo era esencial en la obra de la educación. La gimnástica alemana, perfeccionada por *Jahn* (1778-1852) y *Clías* tiene por principal objeto el desarrollo de la fuerza muscular y la agilidad del cuerpo. El sueco *Ling* (1776-1839) combate la tendencia extrema de la gimnástica alemana, y ensancha el cuadro de los ejercicios corporales. *Ling* considera al hombre en sus diferentes estados: «el hombre, dice, es sujeto ú objeto, y en uno y otro caso, pasivo ó activo. De aquí cuatro géneros de gimnástica: la gimnástica pedagógica (los juegos), la gimnástica higiénica, la gimnástica muscular (defensiva) y la gimnástica estética». La gimnástica para las niñas reviste un carácter en relación con la naturaleza del sexo. Andar, correr, saltar la cuerda, ejercicios de equilibrio, la escala horizontal y otros análogos constituyen el programa de gimnástica para las niñas.

V.

DE LOS METODOS DE OCUPACIÓN.

Los alemanes han desechado la enseñanza mutua como excesivamente mecánica, lo cual ha dado por consecuencia natural la división de las escuelas en clases generalmente poco numerosas y bajo la dirección de un sólo maestro. El *máximum* de alumnos no debe exceder de 30; sin embargo, muchas cuentan 40, 50 y aun 80 según los Estados y la naturaleza de las escuelas. En las grandes localidades no se reunen en un mismo año escolar más que los niños correspondientes al mismo, y cuyas fuerzas son por tanto próximamente iguales. A veces se reunen también dos años, tres y hasta cuatro. La imposibilidad en que se halla un maestro de ocupar convenientemente á los niños de diferentes edades, sin el auxilio del sistema mutuo, obliga á las localidades que no tienen más que una escuela y un maestro, á tener dos escuelas por día, una para los niños menores que aprenden á leer y escribir, y otra para los de más edad y más adelantados. Desde el momento en que el niño sabe leer, escribir y contar, puédense ocupar todos en ejercicios escritos, y esto da tiempo al maestro para enseñar sucesivamente á las diversas secciones. Sin embargo, no todos los ramos de enseñanza exigen la formación de estas secciones. La historia sagrada, el canto, la historia, la geografía, dan lugar á lecciones que pueden ser comunes á la clase entera, siempre que cada una de estas materias se divida en tantos años como secciones haya en la clase, y se forme un curso completo repartido en todo el tiempo que un niño asiste á la escuela. Las partes del curso no las siguen todas las secciones en el orden más lógico; pero esto no es un gran inconveniente. Si un curso debiera abarcar cuatro ó seis años de escuela, puede limitarse su duración á dos ó tres años. En geografía, por ejemplo, se enseñaría en un año la localidad y sus inmediaciones; en otro, la patria,

y en otro la geografía universal. Después se recorrería de nuevo este mismo círculo de conocimientos, y así cada alumno lo estudiaría dos veces, lo cual no es ciertamente superfluo. El cálculo y la lengua son en el fondo los únicos ramos de la enseñanza que exigen una división de la clase en secciones. El dibujo y la escritura pueden practicarse en común. La historia natural rara vez se enseña en una escuela á varias secciones; pero no habría inconveniente en hacerla extensiva á toda la clase.

En los establecimientos que tienen muchas clases y muchos maestros se prefiere generalmente el sistema por clase, al sistema por curso, por razones de disciplina. El sistema por cursos sólo está admitido en las clases superiores por la dificultad de hallar maestros que puedan ense ñar todas las materias de una manera satisfactoria. La clasificación de los alumnos por cursos tiene pocos partidarios en Alemania. Los alumnos de una clase continúan reunidos en todos los ramos de enseñanza, y de esta manera es más fácil conservar la disciplina, sobre todo en establecimientos de crecida concurrencia.

VI.

PRINCIPALES PEDAGOGOS ALEMANES.

En lo que precede hemos expuesto los principales resultados prácticos de la pedagogía alemana; pero estos resultados están subordinados á numerosos sistemas y á diferentes tendencias y objetos. Esta parte teórica de la educación ha adquirido en Alemania un desarrollo considerable, y en la breve revista que ahora vamos á pasar á los principales pedagogos, procuraremos resumir lo que tal teoría encierra de esencial y característico.

a. Los empíricos y los prácticos.

Para los pedagogos de esta primera clase, la *experiencia* es la fuente y la regla de la pedagogía. Por lo demás sus tendencias son bien diversas. En esta categoría hallamos á *Schwarz*, *Curtmann*, *Niémeyer*, *Dinter*, *Diesterwerg*, *Wichard Lange*, *Denzel*, *Zerrener*, *Scholz*, *Graefe*, *Stephani*, *Sailer*. *Kellner*, *Overberg*.

Schwarz. (1766-1837) en su *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts* y en su *Erzichungslehre* busca las leyes de la educación en la naturaleza del niño, y como Pestalozzi encuentra una harmonía perfecta entre las leyes de la naturaleza y las necesidades educativas del hombre. El punto de partida del desarrollo es la vida, que es una fuerza. El hombre no es otra cosa que esta fuerza en vía de desarrollo. La educación dirige este desarrollo, y el objeto de la educación y de la instrucción es el restablecimiento de la imagen de Dios en el hombre.

Curtmann ha cultivado el sistema de Schwarz tomando por base el cristianismo positivo. Su obra premiada *die Schule und das Leben* (la Es-

cuela y la Vida), es una de las mejores producciones de la pedagogía alemana.

NIEMEYER (2754-1828) en sus *Grundsaetze der Erziehung und des Unterrichts* sostiene con éxito el eclecticismo pedagógico. Para él la educación tiene por objeto el desarrollo de la humanidad en el hombre, y ve este desarrollo en el triunfo de los buenos principios sobre los malos instintos. En lo demás, Niemeyer coincide con Pestalozzi y Basedow.

DINTER (1760-1831) ha desarrollado racionalmente los principios y los procedimientos de la catequización, método de enseñanza que en su sentir debe ser la continuación de la enseñanza intuitiva de Pestalozzi. La intuición es esencialmente propia de la escuela elemental, y la catequización, de los grados siguientes:

Hé aquí los principales preceptos contenidos en sus *Vorzüglichste Regeln der Katechetik:*

1. *Definición.* La catequización es el arte de instruir por medio de preguntas y respuestas.

Las cualidades del catequista son: la penetración, ingenio, un vivo sentimiento de la verdad y de la moralidad, la presencia de espíritu, el gusto, la flexibilidad, la dulzura de la voz. El catequista debe poseer además ideas prácticas sobre la psicología, la religión y las costumbres; conocer el sentido de los principales pasajes de la Biblia; tener experiencia de los hombres, y en particular de los niños; poseer una serie de historias verdaderas y de poesías instructivas; tener nociones de historia natural; conocer las instituciones civiles y políticas; manejar su lengua con facilidad. Por último, para proceder con acierto, el catequista debe saber: 1.° formular ó preguntar cuestiones; 2.° utilizar las respuestas que se dén; 3.° cautivar la atención; 4.° elegir bien, ordenar, explicar, demostrar, aplicar y presentar los materiales que deben servir á su objeto.

3. *Preguntas.* Las preguntas deben ser simples, claras, comprensibles y no acompañadas de gestos que indiquen la solución. Las preguntas que no exigen más que un *sí* ó un *no* por respuesta son demasiado fáciles y deben evitarse por regla general. Jamás deben emplearse para obtener ideas principales. Las preguntas que dan lugar á disyuntiva, que obligan al niño á elegir entre dos ó tres casos son preferibles, y propias además para despertar la reflexión de los niños tímidos; pero tampoco deben adoptarse para llegar á las ideas principales, puesto que el niño llega á adivinar más pronto de lo que piensa. Las preguntas *remotivas* por las cuales se descartan las falsas representaciones antes de desarrollar el asunto, son convenientes, porque excitan la reflexión y evitan los errores. Deben evitarse las preguntas impropias que comienzan la frase y la dejan acabar á los discípulos.

4. *Manera de cuestionar y preguntar.* Vale más preguntar á los niños en un orden indeterminado, que preguntar á uno después que á otro, porque así se fija más la atención y se facilita la catequización. En cada lección, cada alumno debe ser interrogado muchas veces, y ninguno debe estar seguro ni por un instante de no ser interrogado. Las respuestas

colectivas solamente las dan los niños que piensan rápidamente. Estas respuestas comprimen el desarrollo de las inteligencias lentas, aunque profundas; habitúan á los débiles á responder sin pensar; ocasionan un ruido inútil, y suministran á los niños distraídos ocasión de hablar sin ser oídos. Por otra parte, las respuestas colectivas aceleran la marcha de la lección, y no ocupan, como conviene, al mayor número posible de alumnos. En general pueden recomendarse las reglas siguientes· Las preguntas fáciles deben dirigirse con preferencia á los niños de inteligencia más débil, y cuando se trate de resumir nociones generales en los cuales deban fundarse otras, se dirigirán, por el contrario, á los de mayor capacidad. Conviene distribuir las preguntas de modo que estemos casi seguros de recibir una respuesta justa. (1) Cuando no se recibe respuesta alguna debe buscarse la razón: 1.° en la oscuridad de la pregunta, en cuyo caso hay que transformarla: 2.° en la inatención de los alumnos, y entonces debemos dirigirnos á los más pequeños para que sirva de reprensión al distraído, pero sin abusar de la humillación; 3.° en la incertidumbre del niño, y cuando se nota esto, el maestro debe dar explicaciones propias para desvanecerla; 4.° en la dificultad que tenga el niño de expresarse, y en este caso el maestro puede anticipar una parte de la respuesta y contentarse con que el alumno la complete.

5. *Del orden que se debe observar.*—Cuando se ha elegido un asunto, conviene determinar desde luego el fin á donde se desea llegar con los alumnos. Se empieza por la pregunta más facil y se prepara la inteligencia para las más difíciles, ó por la más difícil si la inteligencia de las otras se deriva de ella necesariamente. Las diversas partes del asunto deben ser consideradas separadamente, reuniéndolas después.

6. *De las definiciones.*—Con frecuencia el catequista debe definir ó hacer definir á fin de dar precisión á las ideas. La definición de un objeto debe encerrar los caracteres que distinguen á este objeto de todos los demás.

7. *Tres géneros de catequización.* La catequización propiamente dicha ó analítica, el método socrático ó catequización sintética y la catequización de examen. La catequización propiamente dicha ó *analítica* propone el asunto y lo divide en sus partes esenciales, estudiando una después de otra separadamente.—El método *socrático* es esencialmente sintético, y consiste en hacer que el niño halle lo que nos proponemos enseñarle. Este método descansa en tres puntos: partir de lo que el niño conoce ya; ordenar lo que es conocido, de modo que lo desconocido aparezca por sí mismo al entendimiento; relacionar las preguntas con las respuestas dadas por el alumno, de tal manera que en cada respuesta dé un paso más hacia el término de la cuestión. Para obtener buenos resultados por el

(1) Algunas veces para castigar á un alumno negligente ó perezoso conviene dirigirle una pregunta á la cual se sabe que no responderá. Las preguntas nuevas, extrañas, insolubles, son buenas para despertar la curiosidad y fijar más la atención.

método socrático es necesario descomponer cada idea en sus elementos, considerar éstos uno después de otro, de manera que el conocimiento de cada uno conduzca al de los demás. Si se trata, por ejemplo, de explicar la noción expresada por la palabra *mamífero*, preguntaremos: La sangre de la vaca es fría ó caliente? ¿Nacen vivos ó no los hijos de la vaca? ¿Cómo los cría? Decidnos otros animales que tengan la sangre caliente, que dén al mundo los séres vivos y que los alimenten por sí mismos. Pues bien, estos animales se llaman *mamíferos*. La pulga es un mamífero? ¿Por qué?—El método analítico comenzaría por decir lo que es un mamífero y después presentaría ejemplares que reuniesen los caracteres indicados.—La *catequización* de examen tiene por objeto cerciorarse de los conocimientos que han adquirido los alumnos, ó sondear las fuerzas intelectuales de los mismos. En el primer caso se limita á exigir la repetición de lo que se debe tener sabido. En el segundo se formulan preguntas sobre materias más ó menos conocidas de los alumnos, viendo si tiene el hábito de comparar, de reflexionar, de remontarse á las causas, de buscar los efectos, de sacar conclusiones, de enlazar los hechos á los principios generales, etc.

La catequización desenvuelta por Dinter no tardó en propagarse por toda Alemania, y durante cincuenta años las palabras *catequista* y *maestro* vinieron á ser poco menos que sinónimas. Hoy se nota una reacción notable contra la catequización, fundándose para combatir este método en que no se dirige cada vez más que á un alumno; en que si bien cultiva la inteligencia, no despierta los nobles sentimientos del corazón, y en que no inculca conocimientos positivos. Algunos lo defienden considerándolo como la forma de enseñanza más propia para excitar y sostener la atención, para ejercitar la reflexión y el razonamiento en los discípulos. En este punto conviene evitar los sistemas absolutos. Es evidente que no podrían enseñarse por la catequización los hechos geográficos, ni los históricos, etc.; pero en historia y en geografía, hay hechos que, una vez conocidos, pueden dar lugar á comparaciones, á juicios, á ideas y á verdades generales, y estos hechos suministran en tal concepto materiales para la catequización. Conviene, sin embargo, no entregarse totalmente ni á la forma socrática, ni á la forma analítica, sino elegir en cada caso lo más adecuado á las circunstancias. Un maestro inteligente, en una misma lección pasa alternativamente de la enseñanza directa á la catequística bajo una ú otra forma, y de la catequística á la directa, según las necesidades del momento.

Diesterweg (nació en 1790) ha sido un defensor infatigable de la autonomía de la escuela, de la independencia del maestro y de la libertad del niño. Para Diesterweg, instruir y desarrollar es educar. El hombre, dice, está en lo verdadero cuando sus principios no van más allá de lo que conoce directamente. Hé aquí algunos aforismos sacados de sus escritos pedagógicos:

No es el maestro ni los objetos de enseñanza lo que está en el centro; el centro lo ocupa el niño, y el maestro está en la circunferencia. El

maestro, con los conocimientos que quiere inculcar es el instrumento y el medio.

Instruir es excitar, y la ciencia de la instrucción es la ciencia de la excitación.

La instrucción debe eslabonarse en todo con la experiencia del niño, con las nociones que ha adquirido por vía de intuición; debe proponerse hacerle comprender estas nociones y desarrollar la facultad de expresarlas por medio de la palabra.

Al principio conviene proceder de lo conocido á lo desconocido, y más tarde se ha de seguir una marcha contraria, dirigiéndose de lo general á la particular, de la regla al ejemplo.

Lo que se haya de confiar á la memoria debe ser comprendido y en seguida ejercitado hasta que se convierta en propiedad del individuo y pueda hacer de ello por toda su vida un uso libre é inteligente.

El niño debe aprender á expresarse con facilidad en todo lo que se le enseña. El maestro no debe hablar más que lo necesario para excitar y desarrollar. Es el alumno y no el maestro el que debe aprender á hablar. Cuanto más hable y obre el niño, más valor tendrá la enseñanza.

Un establecimiento de niños debe abstenerse de dos cosas: de agotar las fuerzas por exceso de enseñanza y de sofocar la expontaneidad y la libertad por una vigilancia y una instrucción extremadas. Es preciso que la inteligencia tenga no sólo tiempo de apropiarse todo lo que se le presenta, sinó también que conserve sus fuerzas. El niño á quien se estrecha demasiado, ya por razón del estudio ó de la vigilancia, se hace hipócrita y astuto; la naturaleza concluye por vengarse más pronto ó más tarde de las violencias que sufre.

Para que el maestro pueda excitar la actividad de los alumnos, necesita serenidad, fuerza en los principios, energía en la disciplina. Debe, además, estar en posesión de los conocimientos, enseñar libremente y sin la ayuda del libro.

Todas las lecciones deben ejercitar la inteligencia, impulsarla á hacer esfuerzos para obtener nuevos desarrollos. No mediremos la enseñanza por el número de conocimientos que ha inculcado, sino por el ejercicio que ha suministrado á la inteligencia. La escuela no es otra cosa que una gimnástica de la inteligencia.

Todo lo que dice Diesterweg del desarrollo de la inteligencia y del lenguage es excelente, pero como estos dos puntos resumen casi toda su pedagogía, ésta queda en extremo incompleta. El hombre no tiene sólo una inteligencia que desarrollar, sino también un corazón que formar y una voluntad que disciplinar, y por tanto no podemos limitar como Diesterwerg toda la educación exclusivamente á la instrucción. Querer encerrarlo todo en el dominio de las cosas sensibles, es proscribir, como él lo hace en su *Paedagogisches Wollen und Sollen*, todo lo que la revelación nos enseña del mundo sobrenatural; es desconocer las más íntimas y las más persistentes necesidades de nuestra naturaleza; es rehusar al corazón su alimento más consistente y á la voluntad su más firme apoyo.

Graefe (nació en 1798) en su *Deutche Wolksschule* (escuela popular alemana) combate con energía la *cultura formal y abstracta*, preconizada por Diesterwerg, Lange y toda la izquierda de la escuela pestalozziana. Esta cultura, dice, cultiva la inteligencia á expensas del corazón, y desconoce las necesidades de la vida práctica. En su concepto, cultivar al hombre en sí mismo es un absurdo, dado que ningún hombre vive para sí solamente, sinó para la sociedad de que forma parte; que el fin del hombre no es el llegar al mayor ejercicio posible, sinó á la posesión de bienes superiores á los de la tierra, y que puesto que el desarrollo de las fuerzas no es el fin de la existencia, estas fuerzas deben ser consideradas como medios propios para alcanzar el fin propuesto.

Diesterwerg, dice Graefe, no se cuida más que del desarrollo de las fuerzas del niño por el ejercicio, confunde el medio con el fin; y la escuela que no se propone más que el desarrollo de la inteligencia, ó que hace de este desarrollo su principal ocupación, desatiende su misión principal, que consiste en saber poner al alumno en disposición de saber llenar su vocación. »

Dtephani (1761-1850), bávaro, católico, también ha defendido la independencia de la escuela. Inventó el método fonético de lectura, mejoró las salas de escuela, logró que se mejorase la dotación de los maestros, organizó las escuelas científicas de Augsburgo, etc.

Kellner, antiguo director de la escuela normal de Prusia, católico, autor de obras excelentes para la enseñanza de la lengua alemana, ha publicado *Aforismos* pedagógicos y *monografías* sobre diversos pedagogos, cuyos trabajos atestiguan un cristianismo sincero y tolerante, una gran experiencia en la escuela y puntos de vista sabios y prácticos en instrucción y educación.

Sailer (1751-1832), obispo bávaro, de un espíritu tolerante como el P. Girard, se ha llamado con justicia el *Fenelón alemán*. Sailer ve en la escuela un establecimtento de educación, y en el maestro un educador. «Se han imaginado, dice, no pocos sistemas de educación, pero quizá no hay ninguno que pueda dejarnos satisfechos. Unos no cultivan más que el hombre exterior, formando bellas maneras, pronunciación pura y elegante, agilidad para el baile ó para la equitación, etc.; otros se dirigen esencialmente á la inteligencia, y producen grandes razonadores, pretenciosos, inquietos, que no hallan nunca reposo para sí mismos, ni cesan de turbar la paz de los demás; otros desarrollan preferentemente la voluntad, formando hombres buenos y piadosos, pero desposeídos de instrucción; otros cultivan al hombre interior y exterior, conciliando la bondad del corazón con el desarrollo intelectual y con la agilidad corporal. Tampoco carecemos absolutamente de otro sistema que cuida de la cultura del hombre interior conforme al espíritu del cristianismo, y á la vez de la del hombre exterior tomando por base el hombre interior: este sistema es el que puede formar los hombres mejores, los más sabios y los más prácticos. Pero ¿dónde encontraremos realizado verdaderamente este género de educación?» Sailer cree que el hombre virtuoso no debe

aspirar á otro fin que el de restablecer en sí mismo la imagen de Dios, y que en la práctica de la virtud se encierra la verdadera educación. «Si no se mantiene en disciplina, dice, la naturaleza animal, el hombre se convierte en un salvaje, en un bruto ó en una bestia feroz. Si no se le educa para la vida social y civil, no sale del estado bárbaro. Si no se pone su actividad y su voluntad bajo el imperio de la conciencia, acabarán por subyugarlo los vicios de la civilización ó los de la brutalidad. No basta disciplinar al hombre, cultivarlo y moralizarlo; hay necesidad de divinizarlo, esto es, de formarlo para la vida divina.

Sailer dice á los maestros: «Haceos buenos y la juventud será buena.» Su *modelo de un maestro de aldea* está basado en este bello pensamiento: «El buen maestro de escuela está exento de pedantismo. Nada más repugnante que el pedantismo, y sin embargo, es tan común, que un maestro modesto parece un fenómeno bastante raro. A mi juicio el maestro modesto está libre de ese espíritu innovador que mira con desdén las costumbres antiguas, y que da siempre la preferencia á lo nuevo simplemente porque es nuevo; está libre de la locura que pretende fundar la moral sin el auxilio de la piedad; está libre de la manía de las almas pequeñas que se imaginan que la escuela puede hacer inútil la Iglesia; está libre de la sed de goces que induce á abandonar los niños á sí mismos para correr en pos de los placeres; está libre de la cólera que se inflama súbitamente y castiga sin compasión; está libre de las maneras rudas y groseras, que no pueden hacer sinó salvajes de los niños que concurren á la escuela; está libre de la pereza y de la negligencia que hacen de la escuela un lugar de aburrimiento y de tedio; está libre de ese humor desapacible que provoca la rebeldía de los niños y que los induce á burlarse de su maestro en lugar de honrarlo; está libre, en fin, de todo lo que hace al maestro incapaz de gobernar bien su escuela. Por otra parte, el maestro modesto tiene amor y paciencia, fortaleza é inteligencia para educar bien á la joven generación que se pone en sus manos; sabe hacerse niño con los niños para formar hombres; sabe castigar con seriedad cuando descubre la mentira, el hurto y otras faltas, y amar con serenidad cuando el celo y la disciplina no exigen otro estímulo que el del amor: desarrolla los pensamientos nobles de sus discípulos por medio de narraciones y preguntas; despierta la emulación y reprime los movimientos de la vanidad y del orgullo; sabe distinguir entre las esplosiones inocentes de la vivacidad y las faltas verdaderas, entre la falta y el defecto de carácter; considera su escuela como un pequeño Estado en el cual la parcialidad no debe desanimar á los débiles, ni alentar á los arrogantes y á los fuertes; mejora el corazón para iluminar la inteligencia y fortifica esencialmente el sentimiento religioso, á fin de asegurar al corazón la pureza y al entendimiento la luz; los enseña á conocer las plantas venenosas, y ante todo á destruir en sí mismos la planta emponzoñada del amor propio y del egoismo; les presenta constantemente lo que es bueno en el buen ejemplo que les da.»

Overberg (1754-1826), pedagogo católico, se ha ocupado esencial-

mente de la enseñanza religiosa (en Munster, Wesfalia). Su método estaba basado en la historia y en la vida práctica. Era adversario declarado de la memorización ininteligible. La memorización del catecismo, decía, es un tormento para el niño, como sucede con toda memorización antes de haber ejercitado la memoria (Overberg cae aquí en un círculo vicioso); este tormento es además inútil, los niños no sacan ningún provecho de lo que aprenden así sin comprenderlo. Hay más todavía: este tormento es perjudicial para su educación: 1.º porque miran con aversión este penoso trabajo de la memoria, y en consecuencia la religión misma que se les enseña de esta manera; 2.º se les hace creer que saben algo cuando no saben otra cosa que pronunciar palabras, y que recitar mucho y saber mucho son una misma cosa; 3.º se sofoca en ellos la curiosidad de comprender alguna cosa á fondo y se impide el ejercicio de la inteligencia y de la reflexión; 4.º en esto consiste que el hombre del pueblo y hasta las personas instruídas sean tan ignorantes en materia de religión y de fé.

Overberg comenzaba ordinariamente en su enseñanza por un objeto bien conocido de los niños, pero extraño al punto sobre que versaba la lección. Sin embargo, del objeto insignificante quizá en sí mismo surgía una lección, y cuando había logrado fijar la atención de los alumnos, entraba de lleno en el punto por transiciones naturales. El tono de la instrucción era el de una conversación familiar, las lecciones se derivaban unas de otras, y todas se hacían insinuantes y claras por su conjunto y por el orden en que se presentaban. A todas las lecciones acompañaban las comparaciones y los ejemplos; pero nada igualaba á la cordialidad de Overberg, que infundía completamente su alma en la instrucción. Personas de todas clases se presentaban en su escuela, y cuando lo veían rodeado de sus discípulos que formaban semicírculo en torno de él, recordaban al Salvador en el momento de pronunciar aquellas memorables palabras: *Dejad venir á mí los niños!* Los estudiantes en teología buscaban ocasiones para instruirse en su método; los sabios admiraban la claridad y la simplicidad de sus explicaciones, la riqueza de imágenes y de ejemplos sacados de la vida ordinaria y todos estaban poseídos de la unción celestial del hombre admirable á quien oían. Overberg nos ha revelado el secreto de su fuerza en el siguiente pasaje que hallamos en su diario: «15 Enero 1790. Esta mañana he ido de nuevo á la escuela sin preparación suficiente (oración y meditación sobre el punto). ¡Oh Dios mío! ayudadme á corregirme en esto. Ya me hago la ilusión de que todo irá bien, de que yo sé lo que tengo que decir, y fiado en esto me digo: este negocio apremia más y es más importante. La falta de preparación hace cometer muchas faltas. La enseñanza se presenta seca, embrollada, incierta, difusa; lleva la confusión al espíritu de los niños, impide la atención, y les hace la instrucción desagradable como á mí mismo. En general yo debo abstenerme de entrar en demasiados detalles, de ser muy extenso, y en extremo sabio para los niños. Más vale hacer comprender bien una sola verdad, que exponer diez cuando ninguna ha de

ser comprendida. Ayudadme, Dios mío, á hacer progresos en el método simple, corto, claro y comprensible de tu Hijo bien amado. Haced que antes de enseñar nada me pregunte á mí mismo: ¿Esta lección es necesaria, es útil? ¿No hay otra más útil á que deba dar la preferencia? ¿Es bastante comprensible para los niños?» Overberg quería maestros instruidos, y también se ocupó de la formación de maestras. «Las mujeres, decía, han recibido de la naturaleza más dones que los hombres para dirigir, para instruir, y sobre todo para educar á las niñas y para inspirarles costumbres y sentimientos en harmonía con su sexo.

b. Los psicólogos y antropólogos.

Los psicólogos y antropólogos son pedagogos filósofos que quieren fundar la ciencia de la educación sobre el conocimiento del alma y del hombre. Esta necesidad está perfectamente fundada en teoría; pero como en la práctica el conocimiento del alma no ofrece nada determinado absolutamente, los psicólogos se encuentran en definitiva en el mismo terreno que los empíricos: la observación es para ellos, como para los otros, la única vía abierta para el conocimiento del alma.

Herbart (1776-1841) enseña que el alma es el centro y el asiento de nuestras ideas y representaciones, siendo en sí misma simple é inmutable. Llama *espíritu* al elemento mudable, esto es, nuestras ideas y sentimientos. El *yo*, el sentimiento de la personalidad es una representación, y como tal debe ser colocada en el espíritu. «La opinión, dice, que ve en el alma diversas facultades, es un mito (fábula) psicológico.»

Pensar, sentir, querer, no son más que diversas potencias (fuerzas) del espíritu y las relaciones del alma con las cosas. Lo que se llama imaginación, memoria, inteligencia, sentimiento, deseo, razón, voluntad, etc., no son más que los diversos estados de la actividad espiritual en sus relaciones recíprocas y son el alma. Haciendo del alma un ser simple, inmutable, sin organismo, y del espíritu un conjunto de representaciones variables y diversas, pero simplemente en sus formas y sus relaciones, Herbart ha simplificado considerablemente la psicología. Pero la simplicidad de un sistema no es una garantía de su solidez, y el de Herbart parece tan frágil que no hay necesidad de detenerse á refutarlo. Tampoco debemos detenernos en el examen del sistema educativo que ha basado en su psicología, puesto que nada ofrece de nuevo ni de instructivo.

Stoy, partidario de la psicología de Herbart, considera la pedagogía como una ciencia aparte, que recibe tributo de todas las ciencias y á su vez aprovecha á todas. Recibe leyes de la ética, luz y direcciones de la psicología y de la teología; la jurisprudencia le presta su concurso en su acción sobre las relaciones sociales; la medicina le da á conocer la manera más ventajosa de tratar al hombre físico sin perder de vista el desarrollo del hombre interior; la politica abre vías á su actividad. Y recíprocamente. la pedagogía abre á la ética todo un campo de actividad

moral; á la psicología le suministra cuestiones y soluciones de problemas; da consejos indispensables á la teología práctica; abre á la jurisprudencia nuevos horizontes en el dominio civil; suministra á la medicina hechos y observaciones para nuevas investigaciones; ayuda en fin á la política á alimentar y enriquecer las fuentes de la propiedad nacional.

Beneke (1798-1854), en su psicología parte de la experiencia y de la observación y no de un principio, de una hipotesis como Herbart y sus partidarios. Para él no es el alma un ser simple, sino una pluralidad de fuerzas coordinadas, no dependientes de facultades fundamentales: no hay, pues, una imaginación, una inteligencia, una voluntad, etc.; sino una infinidad de imaginaciones, de inteligencias, de voluntades. «Vemos, dice, á un mismo hombre comprender bien una cosa y mal otra, querer una cosa enérgicamente y otra débilmente, etc.; ¿cómo explicar esto por el hecho de una sola voluntad? El mismo hombre concibe y retiene con una extrema facilidad ciertas cosas, pero olvidará los nombres ó bien retendrá los nombres fácilmente y olvidará las cosas, y así de lo demás.»

El alma (esta es la hipótesis de Beneke), encierra diversos organismos ó sistemas, de los cuales, unos se relacionan con órganos determinados, como la vista, el oído, el tacto, etc.; otros se extienden al cuerpo entero y constituyen el *sentido vital*, distribuyéndose en los diferentes músculos para comunicarles el movimiento. Cuando estos objetos son heridos ó excitados por los objetos exteriores, experimentamos *sensaciones*. Cuando la sensación corresponde á las fuerzaa, á la capacidad del sistema excitado, resulta una *concepción*. El *placer*, la *sociedad* y el *dolor* dependen de la mayor ó menor intensidad de la excitación. Cuando se reunen muchas nociones en virtud de sus relaciones naturales, resulta una *noción* (idea de una sola cosa). Cuando las mismas concepciones se repiten sobre muchos objetos, el alma forma lo que llamamos una idea (la idea de la planta, del animal, de la casa, resulta de las nociones de muchas plantas, animales, casas). Las ideas, en conjunto, constituyen el *espíritu*, la *inteligencia*. Cuando viene á unirse una nueva observación á una idea, el alma saca una *conclusión*, y la suma de las conclusiones constituye el *razonamiento*.

De conformidad con esta psicologia, que trae á la memoria el tratado de las sensaciones de Condillac, el educador debe partir del mundo sensible á fin de producir en el alma sensaciones, y por estas sensaciones nociones, ideas, razonamientos. La *educación* que se ocupa esencialmente de la cultura de los sentimientos y del carácter (voluntad), viene á ser en este sistema una misma cosa con la *instrucción* que se ocupa de las impresiones y de las ideas, pues los sentimientos, el carácter y las ideas nacen unos de otros. Estando así identificado el desarrollo del alma con las impresiones, las nociones, las ideas, los sentimientos y el carácter, la cultura formal de las facultades y la cultura sustancial (adquisición de conocimientos, no se distinguen entre sí: conocimiento y desarrollo, pensamientos (sentimientos) y facultades son idénticas. El sistema de Beneke somete al hombre la dependencia del mundo exterior, y por conse-

cuencia á la fatalidad: el corazón y la voluntad carecen de independencia y libertad, y la inteligencia misma queda despojada de las ideas innatas, en cuyo favor tanto han hablado y escrito los filósofos espiritualistas.

Gall (1757-1828), célebre médico y naturalista, ha combatido la psicología que considera las sensaciones, las nociones, las ideas, los deseos, las tendencias y las pasiones como facultades primitivas, sosteniendo que estos diversos fenómenos psicológicos no son más que manifestaciones diversas de las facultades fundamentales *inteligencia*, *sentimiento* y *voluntad*. Así ha establecido una distinción racional entre la facultad y sus manifestaciones. Según Gall, el hombre poseía 27 facultades fundamentales: 1.° el amor físico ó sensual; 2.° el amor maternal; 3.° habitabilidad (apego de una persona al lugar donde se cría); 4.° el instinto de la defensa; 5.° destructibilidad (inclinación á matar y destruír); 6.° astucia; 7.° adquiribilidad (deseo de adquirir más); 8.° orgullo; 9.° vanidad; 10.° circunspección; 11.° memoria de cosas; 12.° memoria de lugares; 13.° memoria de las personas; 14.° memoria verbal; 15.° lenguaje (facilidad de aprender lenguas ó palabras); 16.° colorido (facultad de harmonizar los colores); 17.° melodía ó talento musical; 18.° talento matemático; 19.° idem mecánico; 20.° sagacidad comparativa; 21.° espíritu metafísico; 22.° imitación; 23.° talento poético; 24.° benevolencia; 25.° sentimiento de justicia; 26.° sentimiento religioso; 27.° firmeza. (1) Todas estas facultades, localizadas en el cerebro, se manifiestan por depresiones ó protuberancias en la superficie del cráneo. De aquí el nombre de *frenología* dado á la ciencia, que consiste en determinar las facultades y las inclinaciones por el examen del relieve del cráneo. Gall asigna á las inclinaciones las partes laterales y posteriores de la cabeza; á los sentimientos las partes superiores, y á las facultades intelectuales, la frente y su contorno. Para fundar su sistema, Gall hizo numerosos viajes, recogiendo y examinando muchos cráneos. Aunque no se pueda negar en absoluto que la forma general del cráneo tiene alguna relación con los talentos, las facultades y las pasiones de un individuo, no cabe tampoco fiarse en el relieve exterior de un cráneo para precisar con exactitud el carácter, la conducta, los sentimientos y los talentos de un hombre.

Lavater ha pretendido en su *fisionomía* determinar las inclinaciones y las facultades por las facciones del rostro; pero aunque éste ofrezca en efecto rasgos en extremo significativos, tropiézase con la dificultad de poderlos distinguir y de saber darles su justo valor. En consecuencia, aunque el maestro halle algunas indicaciones en la frenología y en la fisionomía, deberá siempre guardarse de basar en ciencias tan oscuras y

(1) El autor no menciona otras facultades ú órganos de la mente humana comprendidos en el cuadro general de la frenología, como son: la secretabilidad, constructibilidad, veneración, esperanza, idealidad, orden y tiempo.

(Nota del traductor.)

tan ocasionadas á los más graves errores sus procedimientos pedagógicos.

Carlos Schmidt, en su *Libro de educación* (Buch der Erziehung), se anuncia como el representante de una nueva escuela: la *pedagogía antropológica*, que considera al hombre como la *unidad orgánica* de la naturaleza y del espíritu, como el representante del cosmos (la creación), recorriendo todos los grados de la animalidad, desde el reptil hasta el ser consciente de Dios y de sí mismo.

El hombre, según Schmidt, se compone de cuerpo y espíritu: ninguno de ellos se desarrolla sin el otro, pero el espíritu es el centro de la vida humana. El espíritu es, como el cuerpo, un organismo puesto en actividad, desarrollado y modificado por el mundo exterior, que el espíritu se asimila. Este comprende tres sistemas fundamentales: el del pensamiento, el de la voluntad y el del sentimiento. Cada sistema es un compuesto de órganos. El sistema del pensamiento comprende los órganos: 1.° del *espacio* y del *tiempo* (sentido de las formas, de las magnitudes, de los pesos, de los lugares, de los colores, de los números, de los objetos, de los tiempos y de los hechos); 2.° de los *diversos talentos*, como el de construcción, de orden, de los sonidos, de la imitación y de la palabra; y 3.° del *pensamiento propiamente dicho:* la comparación y la conclusión.—El sistema del sentimiento encierra: 1.° el *sentimiento personal:* firmeza, amor propio; el *sentimiento de dependencia:* aprobación, previsión, benevolencia, probidad, idealidad, credulidad, esperanza y sentimiento de Dios.—En el sistema de la voluntad comprende: 1.° el *instinto de la especie:* amor sexual, amor á los niños, 2.° el *instinto de conservación personal:* apego á la vida, necesidad del alimento, necesidad del secreto, instintos del combate, de la destrucción y de la adquisición; 3.° *instinto de la sociabilidad y de la concentración.* Cada uno de estos sistemas y en cada uno de ellos, cada órgano, facultad ó instinto se desarrolla cuando está en condiciones de apropiarse y asimilarse el objeto que le corresponde en el mundo exterior (exterior á la facultad que se ejercita). El primer grado de la actividad, en el sistema del pensamiento se llama *sensación;* en el sistema del sentimiento, *emoción;* en el sistema de la voluntad, *instinto.* Aumentando progresivamente, la sensación se convierte en *representación* y en *imaginación;* la emoción se convierte primero en *sentimiento* y después en *entusiasmo*, y el instinto, en *deseo* y en *pasión.*—La actividad común del organismo del pensamiento se llama *inteligencia*, y su producto *pensamiento;* el carácter común á todos los actos de la inteligencia es la *reflexión.* La actividad común del organismo del pensamiento y de las facultades superiores del sentimiento se llama *razón*, y su producto *idea* (idea del amor, de la belleza, de Dios). En fin, cuando las ideas dominan á los instintos, el hombre es libre, moral, y está en harmonía consigo mismo, con el mundo y con Dios.

Para establecer esta harmonía, que es el fin de la educación, hay necesidad de ejercitar todos los sistemas harmónicamente, cada uno con

los objetos que le corresponden en el mundo según las leyes de la excitación y de la solidaridad entre las facultades. Estas leyes son, para la excitación: apropiación del excitante á la facultad, repetición y gradación en la intensidad; para la solidaridad: las facultades semejantes se fortifican recíprocamente y las facultades opuestas se debilitan. En la observación de las leyes de la excitación y de la solidaridad (ó no solidaridad), dice Schmidt, se encierran la ciencia de la educación y la esperanza de mejorar al hombre malo y de conducirlo á la verdad y á la libertad.

A nuestro juicio, el sistema de Schmidt revela cierta tendencia al panteismo.

c. Los teólogos.

Los teólogos buscan la base de la pedagogía, no sólo en la observación de la naturaleza del niño, sino también en los principios teológicos. Para ellos la verdad está en el cristianismo, que posee la llave de los misterios de la naturaleza y de los destinos de la humanidad, y el único medio capaz de conducir al hombre á su fin. Los teólogos se dividen en católicos y protestantes. Entre los primeros debemos citar á *Dursch*, y entre los segundos al doctor *Palmer*, luterano.

Dursch (nació en 1800), en su *Pedagogía* ó *Ciencia de la educación en el terreno de la fé católica* (Paedagogik oder Wissenschaft der Erziehung auf dem Boden des Katholischen Glaubens), se detiene á demostrar que no habiendo salud posible fuera de la Iglesia católica, tampoco hay educación posible fuera de esta Iglesia. Solo en la revelación, dice, puede hallarse un conocimiento verdadero y completo del hombre; sólo la revelación nos da á conocer nuestro destino y puede fundar una verdadera ciencia de la educación. La pedagogía cristiana nos enseña el estado del hombre después de su caída, y los medios de conducirlo á su destino. La humanidad, la libertad en provecho del bien y del bueno, la imagen de Dios, que la pedagogía moderna considera como fines diferentes de la educación, no tienen verdadero sentido sino dentro del círculo del cristianismo. La verdadera humanidad, la virtud y la imagen de Dios no se han realizado más que en Jesucristo, y la Iglesia fundada por Él es el único establecimiento de educación. Solamente cuando el corazón del hombre se halla penetrado del espíritu de Jesucristo y vivificado por él puede obtenerse la verdadera cultura.

Palmer (nació en 1811), profesor de teología en Tubingen, en su *Pedagogía evangélica* (Evangelische Pædagogik) considera la educación bajo el mismo punto de vista que Dursch, si bien con la diferencia de que él es luterano. Para Palmer la escuela es del dominio de la Iglesia, por más que ésta haya de tener en cuenta los derechos de la familia y del Estado. y la pedagogía es á su juicio una de las ramas de la teología. Como Dursch, Palmer encuentra en la gracia bautismal el principio y el medio de la verdadera educación cristiana. No cree que no haya educación posible fuera de la iglesia luterana; pero como el cristianismo vive

por todas partes en el seno de un organismo eclesiástico, considera preciso que la escuela esté subordinada ó en harmonía y siempre penetrada del mismo espíritu que este organismo.

Palmer divide su pedagogía en tres partes: la *pedagogía propiamente dicha*, el *educador* y las *instituciones de caridad.*

La pedagogía propiamente dicha tiene una parte ideal y una parte práctica.

En su parte ideal, la pedagogía determina, en primer lugar el fin de la educación, lo que Palmer llama el principio teológico. Este fin es el que San Pablo indicaba á Timoteo. *Hacer al hombre de Dios, formarlo para toda obra buena.* (2. Tim. 3. 17.) Las palabras *hombre de Dios* significan la reconciliación del hombre con Dios, el hombre santificado por Dios.

La pedagogía en su parte ideal, determina en segundo lugar la naturaleza del niño que se ha de educar, ó sea el *principio antropológico.* Palmer comienza por recordar y establecer la doctrina de la Iglesia sobre el *pecado original.* Por pecado original no debe entenderse una corrupción total de la naturaleza humana, sino más bien una fuerza maléfica que nos impulsa á hacer mal uso de nuestras facultades y á pecar. El hombre en su esencia es siempre la imagen de Dios, pero los rasgos primitivos de esta imagen se han oscurecido, y sus facultades se han desviado de su vida normal. Para enaltecer al hombre, la Iglesia cristiana le ofrece la gracia divina, que es el único remedio eficaz contra el pecado desde el momento en que entra en la vida por el sacramento del bautismo.

En fin, la pedagogía ideal encierra un tercer principio, el *principio metódico*, que sirve de lazo de unión á los otros dos, y que Palmer designa por la palabra *sabiduría.* Esta sabiduría, encargada de conducir al niño hacia su Criador, es ante todo un don, una gracia que nada puede reemplazar; es un conocimiento de la voluntad de Dios y la experiencia de las cosas de la vida.

La parte práctica de la educación es para Palmer: 1.° una *disciplina de amor* que debe ordenar la vida animal del niño y sus relaciones con los padres, con los demás miembros de la familia, con los compañeros, con la Iglesia, con la sociedad, con el Estado, con el arte y la naturaleza y consigo mismo, siendo los medios de esta disciplina la palabra, el ejemplo, los premios y los castigos; 2.°, una *disciplina de verdad* que dé á conocer al niño el camino del bien conforme á principios verdaderos y en harmonía con sus necesidades.

En la parte consagrada al *educador* Palmer examina el carácter, la vocación, la cultura y las cualidades generales del maestro, la organización de la escuela y los ramos de enseñanza. En principio se muestra contrario á la institución de las maestras. En Alemania se cree que no pueden enseñar metódicamente y con lógica; y que viéndose la maestra obligada á mandar por las condiciones inherentes á la escuela, hace violencia á la naturaleza de su sexo. De aquí que en Alemania sean mucho menos numerosas las maestras que en Suiza, en Francia, en Inglaterra,

y sobre todo, que en los Estados-Unidos, donde las maestras exceden considerablemente en número á los maestros.

En las instituciones de caridad, Palmer se refiere á las que hemos mencionado al ocuparnos de las escuelas alemanas.

Entre los pedagogos alemanes que profesan casi los mismos principios que Palmer, pueden citarse Arnisch, Zellar, Stern, director de la escuela normal de Corlsuhe, Blochman, Blormann, Thilo, director de la escuela normal en Prusia, Waelter, que ejerce el mismo cargo en Wurtemberg, etc.

VII.

DE ALGUNOS OTROS AUTORES QUE HAN ESCRITO SOBRE PEDAGOGÍA, Ó COOPERADO Á SUS PROGRESOS EN ALEMANIA.

Además de los pedagogos de que nos hemos ocupado hasta aquí, conócense en Alemania otros muchos autores célebres, que si bien no figuran entre los educadores propiamente dichos, merecen ser mencionados. Los dividiremos en cuatro clases: los *filósofos*, los *poetas*, los *historiadores*, los *hombres de Estado* y los *médicos*.

Los filósofos.

En Alemania, la educación ha ocupado un lugar importante en la filosofía. *Kant* (1724-1804) dejó trabajos psicológicos de que se han aprovechado muchos pedagogos, y en particular Niémeyer, Schwarz y Stephani.—*Fichte* (1762-1814) fué el promovedor de la educación nacional. —*Schelling* (1755-1854) ha sustituido en psicología los caracteres del individuo con los de la especie. En su sistema, la existencia pertenece más á la especie que al individuo, y la educación debe proponerse desarrollar en el hombre la idea de la especie.—*Wagner*, y especialmente *Graser*, han desenvuelto la psicología panteista de Schelling. La especie, que sustituía al individuo en el sistema de Schelling, se vé reemplazada por la divinidad en Graser. El fin de la educación debe ser desarrollar en el hombre lo divino, la idea de Dios, en la cual vive la especie y cada individuo en particular. Como puede notarse, la personalidad se borra en este sistema para perderse en el seno de la vida universal, que los panteistas decoran con el nombre de Dios.—*Hegel* (1770-1831), en medio de un lenguaje que se asemeja al del cristianismo, se pierde en un panteísmo etéreo. *Rosenkranz*, *Anhalt*, *Deinhard*, *Kap* y *Taulow* han desarro-

llado de diferentes maneras la pedagogía de Hegel. *Schleiermacher* (1768-1834) cree que la escuela encargada de dirigir el desarrollo de la humanidad no debe ocuparse más que de los intereses comunes á todos. Conforme á este principio, la enseñanza religiosa, que no se halla en tal caso, dece encerrarse en el seno de la Iglesia, á la manera que ciertas cosas se encierran en el seno de la familia.

Los Poetas. También los poetas han suministrado materiales preciosos á la educación. *Lessing* ha hecho resaltar la importancia de la lengua alemana, de la ciencia, del arte y de las costumbres. *Schiller* ha ensalzado la misión de la mujer, y contribuido poderosamente á despertar en Alemania el gusto por lo bello y el amor á la libertad. *Herder* enarboló la bandera de la *humanidad* en el campo de la educación, y Richter ha realizado la educación en su *Lavatana*.

Los historiadores. Alemania ha tenido gran número de historiadores de la pedagogía. Los principales son: *Cramer*, que escribió sobre los pueblos antiguos; *Raumer*, *Schmidt*, *Schwarz*, *Niémeyer* y *Ludwig*.

Los hombres de Estado y los médicos. Entre los diferentes hombres de Estado que se han ocupado de la educación, citaremos á *Zacarías*, que publicó la *Educación del género humano por el Estado*, y Jul, que dió á luz la *Educación nacional*. Entre los médicos que han escrito sobre pedagogía bajo el punto de vista de la higiene y de la gimnástica, debemos mencionar á *Heinroth*, *Krauss* y *Müller*.

VIII.

CARACTERES DE LA PEDAGOGÍA ALEMANA.

Para terminar nuestro estudio relativo á la pedagogía alemana, resumiremos los caracteres fundamentales que presenta.

1. Así como Inglaterra debe los progresos de la enseñanza á la libertad, en Alemania se ha propagado la instrucción mediante la acción del Estado.

2. Alemania ha reformado la enseñanza de todos los ramos sometiéndolos á las leyes que presiden al desarrollo de las facultades, y además ha perfeccionado considerablemente el profesorado. La enseñanza en las escuelas de Alemania limita demasiado la actividad del alumno, á diferencia de las escuelas inglesas, donde se exige del esfuerzo de éste más quizá de lo que conviene. La combinación de ambos métodos favorecería indudablemente los resultados de la instrucción y de la educación.

3. Las escuelas de Alemania han adquirido tal grado de desarrollo, que las demás esferas de la vida tendrán pronto que defenderse ó reclamar contra la influencia invasora y contra el dominio desmedido de aque-

llos establecimientos. Ya han paralizado en gran parte la acción de la Iglesia en la enseñanza, y es de temer que limiten también la acción de la familia, la libertad individual, etc.

4. Alemania ha sustituido la antigua disciplina, rígida en extremo, con una disciplina impropia por su debilidad y blandura para desarrollar en el niño el sentimiento del deber y de obediencia.

5. La escuela alemana ha proscrito completamente la enseñanza mutua.

6. Los alemanes poseen una cantidad increíble de material pedagógico; sin embargo, se han cuidado más, hasta el presente, del desarrollo de las facultades que de los objetos mismos que deben servir para desarrollarlas. Los alemanes forjan las inteligencias; los americanos, los ingleses y los franceses se proponen más bien amueblarlas. El P. Girard y Naville han intentado lograr lo uno y lo otro.

7. La ciencia pedagógica alemana se obstina en buscar su base en la naturaleza, y no comprende bastante todavía que la verdadera educación no puede realizarse sin una encarnación de lo divino en lo natural. El mejor sistema será el que á la vez se funde en la naturaleza y en el cristianismo.

PEDAGOGÍA FRANCESA.

I.

INTRODUCCIÓN Y PLAN.

Al escribir esta historia nos hemos propuesto estudiar cuanto se ha hecho de más notable en el mundo para educar al hombre y para hacerlo capaz de alcanzar su alto destino. Este estudio es ciertamente uno de los más importantes y más útiles á que pueden consagrarse cuantos se interesan en el perfeccionamiento del hombre, pero á la vez está sembrado de grandes dificultades, y exige mucho tiempo, mucha sagacidad, mucha experiencia é ilustración para cualquiera que haya de acometerlo. Así es que, cuanto más avanzamos en el curso de nuestro humilde trabajo más sentimos el peso de nuestra responsabilidad y la flaqueza de nuestras fuerzas para completarlo.

La pedagogía francesa no ha brotado directamenle, como la pedagogía alemana, de los trabajos de Pestalozzi. Sin embargo, Girard, Naville, Mad. Necker, Jullien, Cousin, Gauthey y Guimps se han inspirado en los principios del gran pedagogo suizo, y han ejercido y ejercen todavía una influencia notable en el desarrollo de la pedagogía francesa: las obras de enseñanza presentan cada día una graduación y un fondo más racional, los métodos se mejoran y el antiguo empirismo desaparece por más que en muchas escuelas conserve todavía su imperio. Confiamos en que no está lejano el día en que la pedagogía francesa, unida á los principios racionales de Alemania y á los procedímientos prácticos (basados en la libertad y en la experiencia del alumno) de Inglaterra, alcanzará el más alto grado posible de perfeccionamiento.

En este capítulo, relativo á la pedagogía francesa, comenzaremos por dar á conocer la vida y exponer los principios de los tres distinguidos pedagogos Jacotot, Girard y Naville, que han sido como los precursores y los promovedores del actual movimiento pedagógico. Después nos ocuparemos de este movimiento y del estado de la instrucción pública en los países de lengua francesa, de los principales autores y pedagogos que han publicado obras de educación, y terminaremos dirigiendo una ojeada general á la pedagogía francesa.

II.

JACOTOT.

Nació Jacotot en 1770 en Dijón, donde fué nombrado profesor de humanidades á la edad de diez y nueve años. En 1791 se inscribió como voluntario en el batallón de la Costa de Oro, mereciendo por sus talentos que sus compañeros le eligieran capitán de artillería. En 1794 fué nombrado sustituto del director de estudios de la Escuela central de obras públicas, llamada después *Escuela politécnica*, pasando de allí á la Escuela central de Dijon, donde enseñó sucesivamente lenguas, matemáticas y derecho. Nombrado en 1818 lector de lengua y de literatura francesa en la universidad de Lovaina, y después director de la Escuela militar de Bélgica, aplicó con gran éxito su método de enseñanza. Murió en París en 1840, dejando publicadas, entre otras obras, las siguientes: *Enseñanza universal, Lengua materna*, 1 vol.

Jacotot desarrolló su método en la primera de las obras citadas; y llamó tanto la atención pública, que no sólo se abrieron establecimientos de enseñanza en varios puntos para ensayarlo, sino que de América, de Inglaterra y de Francia concurrieron á Lovaina muchos profesores con el fin de estudiarlo; y los periódicos lo discutieron también ampliamente siendo defendido por unos y combatido por otros.

Hé aquí ahora los tres principios fundamentales del método de Jacotot, y sobre los cuales han recaído principalmente las animadas polémicas de que ha sido objeto:

Todos los hombres tienen igual inteligencia.

Todo hombre ha recibido de Dios la facultad de poderse instruir por sí mismo.

Todo está en todo.

Sentando el principio de la igualdad de inteligencia, Jacotot no cree, sin embargo, que todos los hombres puedan elevarse al mismo nivel, por cuanto la voluntad, dice, no es igual en todos; pero determinando la acción de tal facultad, cree que esta igualdad podría realizarse. Reaumur dice que semejante principio no merece ni siquiera los honores de la refutación. Por nuestra parte abrigamos la convicción de que las no-

tables desigualdades que se observan, proceden en gran parte de las circunstancias particulares en medio de las cuales se desarrolla el hombre. El que nace y crece entre los caribes, está condenado á ser salvaje como ellos. Por otra parte, no podemos menos de reconocer que nuestra voluntad es libre, y que en circunstancias dadas, que no está en nuestra mano cambiar, podemos, sin embargo, determinarnos diversamente á aprender ó no aprender, á hacer ó no hacer. Si no podemos desembarazarnos del medio en que vivimos aprisionados, podemos obrar contra este medio, y educarnos más ó menos según queramos. Pero dejemos á un lado la cuestión, á nuestro juicio insoluble, de la igualdad primitiva de las inteligencias, y procuremos, aconseja Jacotot, mover la voluntad, imprimiéndola una buena dirección.

Si el primer principio, *Todos los hombres tienen igual inteligencia*, revela el *espíritu* del método de Jacotot, el segundo, *Todo hombre ha recibido de Dios la facultad de instruirse por sí mismo*, determina el *medio*. Jacotot no quiere maestro que explique, porque esto dificulta, á su juicio, el libre desarrollo del alumno. El mejor maestro es el que no explica nada. Tampoco es necesario que el maestro sepa lo que enseña, y en estas condiciones ha enseñado Jacotot el holandés, el ruso y la música; pero otros han ensayado hacer lo mismo sin conseguir resultado alguno positivo. De todos modos, el método de Jacotot ofrece la ventaja de desarrollar la actividad propia del alumno, obligándolo á obrar por sí mismo, y en este punto se halla de acuerdo con la doctrina de Pestalozzi, y hasta con la del mismo Sócrates, maestro célebre que nada explicaba, y que por el contrario se limitaba á poner á sus discípulos en camino para que descubriesen por sí mismos lo que él les quería enseñar. En rigor, Jacotot, no pretende otra cosa que lo que con tanto acierto practicaba el filósofo ateniense. Pero este método no es tán fácil de manejar como ha creido Jacotot, por cuanto exige un gran conocimiento del asunto que se quiera tratar, y una singular habilidad para acomodar las preguntas á las inteligencias que se han de formar.

El tercer principio, *Todo está en todo*, formula el procedimiento del método. Jacotot exige que se haga aprender de memoria una porción de la materia que se ha de estudiar, una página de latín, una regla de aritmética, un trozo de música, y que se relacione con esto todo lo demás. Todo está en todo: todo el latín está en la página, toda la aritmética en la regla, toda la música en el trozo que se ha aprendido. Detengámonos por un momento en los detalles.

Supongamos un principiante que no conoce todavía las letras. Jacotot pone ante sus ojos esta frase: *Al principio, Dios crió el cielo y la tierra, y ésta estaba desnuda y vacía.* Después de leerla á su discípulo, procura que el alumno la examine atentamente y reflexione sobre ella.

El discípulo halla pronto signos semejantes, *aes, ues, ies*, etc., y repitiendo la lectura de la frase muchas veces, el alumno notará que las mismas letras se pronuncian de la misma manera. El maestro no debe explicar nada, el discípulo debe descubrirlo todo por sí mismo. Para en-

señarle á estudiar con más atención, se le exigirá que escriba la misma frase, y de este modo la enseñanza de la lectura y de la escritura serán simultáneas. Una vez que el discípulo sepa descifrar la primera frase, lo que sigue es ya más breve y más fácil; cuando sepa leer una página, podrá leer un libro entero; cuando sepa leer un libro, sabrá leer todos los libros. Todo está en todo.

Desde el momento en que el discípulo sabe leer, debe aprender de memoria todo lo que lee. Jacotot, como sucede hoy en las escuelas inglesas, ejercitaba mucho la memoria; hacía aprender y recitar dos veces por semana los seis primeros libros del *Telémaco*, si bien á los ejercicios de *lectura* y de *memoria* se añadían otros, como *copiar*, *escribir* al dictado, *escribir* lo que se había aprendido, *reproducciones libres*, *resúmenes*, *transformaciones*, *imitaciones*, *descripciones* de las personas y de los objetos mencionados en los trozos aprendidos, *comparaciones*, *ejercicios gramaticales*, etc. Hemos visto una escuela normal alemana donde se enseñaba por este método la lengua materna, obteniéndose los mejores resultados.

En el estudio de las lenguas extranjeras, Jacotot procedía próximamente de la misma manera. Para el latín ponía en manos de su discípulo un *Epítome historiæ sacræ*, continuándose después con *Cornelio Nepote* y *Horacio*, á cuyas obras acompañaba una traducción marginal (no interlineal y literal como en el método de Hamilton). El discípulo buscaba las frases, las locuciones y las palabras correspondientes, y descubría de la misma manera las reglas de la gramática. Veía, por ejemplo, las palabras *creavit* y *vocavit;* notaba las terminaciones semejantes *avit* y *avit;* acudía al texto francés y hallaba las palabras *crea* y *appela* (creó y llamó): *creavit* y *vocavit* son tiempos del pretérito perfecto, y se expresan por la terminación *avit*. En dos meses el discípulo debía haber aprendido su *Epítome*, y en concepto de Jacotot, el discípulo no aprendía de memoria; sabía latín. El *Epítome* contiene quizá todo el latín, y con las palabras que encierra, se puede expresar todo lo que se piensa. Los ejercicios gramaticales se practicaban con el auxilio de una gramática que no contenía más que las reglas, y consistían estos ejercicios en buscar en el *Epítome* la confirmación de las reglas que se acaban de aprender. De esta manera se obtiene, dice Jacotot, una intuición viva de la gramática.

Los dos ejemplos que acabamos de exponer bastan para comprender que el método de Jacotot puede ser aplicado á otros ramos de enseñanza. Los franceses han desdeñado las ideas de su compatriota; pero los alemanes las han acogido con vivo interés, como acogieron las de Comenio, las de Rousseau y Pestalozzi, si bien modificándolas y transformándolas convenientemente. Creemos con muchos alemanes que en la doctrina de Jacotot hay ideas fecundas. Su método es la obra de un genio, pero de un génio que, como Pestalozzi, no supo encontrar para su pensamiento una forma bastante práctica. Sin embargo, es posible que para Jacotot esta forma de enseñanza fuese la que más convenía á sus disposiciones particulares para la enseñanza y á la originalidad de

su espíritu, y por consiguiente, para él, eminentemente práctico. Jacotot sentía un verdadero entusiasmo en favor de sus ideas, y la fé obra grandes prodigios. Pero Jacotot no podía trasmitir ni su fé ni su individualidad á la posteridad, y quererlo imitar servilmente sería tanto como ponerlo en caricatura. La letra mata, pero el espíritu que vivifica se acomoda á los tiempos, á los lugares, á las circunstancias, al genio particular de cada individuo. La letra hace del hombre un servil imitador, un esclavo que renuncia á su personalidad; el espíritu, aun aceptando el pensamiento de otro, conserva al hombre su independencia, y le permite añadir lo que ha recibido á los dones particulares que le concedió el Criador. En la letra está la inmovilidad y la muerte; en el espíritu, la modificación continua y la vida. Conservemos, pues, cuanto haya de bueno en el método de Jacotot. Ya que no podemos decidirnos á creer en la igualdad de las inteligencias, reconozcamos al menos la aptitud que tienen todas para desenvolverse, y la necesidad de confiar mucho en las fuerzas nativas del niño, de cultivar la memoria y la voluntad, y de fundar la regla en el ejemplo, el precepto en el hecho concreto; porque principios tan racionales no pueden menos de contribuir en la práctica al perfeccionamiento de la enseñanza y de la educación.

III.

GIRARD.

Gregorio Girard, nació en Friburgo (Suiza) el 17 de Diciembre de 1765. Tuvo 14 hermanos, y como todos ellos recibió su primera educación en la casa paterna, cuyo recuerdo ejerció una influencia decisiva en su corazón y en sus pensamientos por toda la vida. A su juicio, el arte de la educación no podía proponerse nunca un plan más acertado que imitar reflexivamente el instinto materno. Pocos hombres han comprendido tan bien como él la importancia de la misión confiada por la Providencia á la institución de la familia. Tan íntimamente ligada á tal institución consideraba la religión, que ésta se revelaba en su esencia bajo la forma de un sentimiento filial que se remonta al Padre celestial en el seno de la familia.

A la edad de diez y seis años Gregorio Girard entró en calidad de novicio en el convento de franciscanos de Lucerna. Desde Lucerna se trasladó á Alemania para continuar sus estudios en otros conventos, terminándolos en la universidad Wurtzbourg (Baviera). El P. Girard jamás se satisfacía con la adquisición de conocimientos, sino que era para él una constante necesidad apropiarse por la reflexión lo que la ciencia y la observación le enseñaban. Al mismo método racional sometió su fé religiosa, que resultó más viva y más firme de esta prueba.

Después de haberse ordenado en Wurtzbourg regresó á Friburgo, ejerciendo de 1790 á 1799 las funciones del ministerio eclesiástico. Durante este tiempo se consagró al estudio de las principales teorías de los

filósofos modernos, fijando especialmente su atención en Kant; y aunque no desconoció los errores de este gran pensador, supo pagar á su genio un justo tributo de admiración. La expresión de tan nobles sentimientos, le hizo sospechoso á los ojos de algunas personas timoratas, y el profesor de los franciscanos fué acusado por tres veces de *Kantierismo* ante la corte de Roma, que no prestó oídos á tan injustos ataques.

En 1799 el ministro helvético de *Artes y ciencias* recibió del Padre Girard un *Plan para la educación de Suiza*, y penetrado de su gran mérito, llamó á su lado al autor de tan interesante trabajo. El P. Girard fué nombrado poco después cura de la nueva parroquia católica de Berna, conduciéndose con el tacto y con la prudencia que exigía su posición en una ciudad donde no se había celebrado oficialmente el culto católico desde la reforma, y conservando con los demás sacerdotes las relaciones más fraternales. Las diferencias que separan á una comunión de otra tenían á sus ojos menos importancia que las esperanzas comunes á todos los fieles de la cristiandad.

En 1804 la municipalidad de Friburgo encomendó la escuela primaria á los franciscanos, llamando, para que se encargase de dirigirla, al P. Girard, al cual concedió el título de *prefecto*. Esta escuela contaba entonces con cuarenta niños pertenecientes á las familias más pobres; pero bajo la acertada dirección del P. Girard, se construyeron locales adecuados, se mejoró la enseñanza y la concurrencia no bajaba al poco tiempo tiempo de 400 alumnos, procedentes de todas la clases de la sociedad. También promovió el P. Girard la creación de escuelas de niñas, que no estaban menos concurridas que las de niños.

En 1809, la dieta federal nombró á instancias de Pestalozzi una comisión que inspeccionase el instituto de Iverdon, y el P. Girard, que formó parte de esta comisión, fué el encargado de redactar el informe de la visita que se giró á dicho establecimiento. Esta circunstancia ejerció una gran influencia en las ideas pedagógicas del P. Girard. En Iverdon se inspiró en los grandes pensamientos de Pestalozzi, y la reflexión le abrió en breve nuevos y dilatados horizontes. Pestalozzi había dado en Iverdon gran preponderancia á las matemáticas, empleándolas como medio principal de cultura y de educación; pero el P. Girard comprendió al momento que este medio no podía llenar los verdaderos fines de la educación, y lo reemplazó en sus escuelas con la enseñanza de la lengua. Tal es el orígen de su *Curso educativo de lengua materna.*

A su regreso á Friburgo, el P. Girard hizo las más felices aplicaciones de los principios de Pestalozzi, estableciendo en la enseñanza una gradación racional que seguía paso á paso el desarrollo de la inteligencia, y que Pestalozzi había adoptado como base de su sistema. «En la enseñanza religiosa, dice Ernesto Naville, se empezaba por un primer bosquejo de la historia entera de las revelaciones de Dios; seguía después esta misma historia más completa, acompañándola, por último, de las explicaciones convenientes para una edad más avanzada. Del mismo modo, su aritmética, durante el primer curso los díscípulos se ejercita-

ban en las cuatro operaciones con números de un solo guarismo, en el segundo se tomaban otros más complicados y en el tercero se continuaban los mismos estudios con números cualesquiera. En la enseñanza de la lengua, se comenzaba, desde la primera lección, por fijar la atención del niño en una proposición que expresara un sentido completo, debiendo complicarse en lo sucesivo cada vez más la expresión de los pensamientos humanos, cuyo organismo entero había sido indicado desde el principio.»

Pero la enseñanza en las escuelas del P. Girard no se sometió solamente al principio de progresión formulado por Pestalozzi, sinó que recibió además una dirección práctica y moral. Los problemas de aritmética familiarizaban á los niños con las transacciones de la vida, con las cuestiones de economía doméstica; la historia les daba lecciones de moral; la geografía extendía el sentimiento de caridad á la gran familia humana y daba á conocer los beneficios del cristianismo y de la civilización; la historia natural era ante todo una demostración intuitiva de la sabiduría y del poder infinito del Criador; la lengua, como expresión universal de nuestros pensamientos y de nuestros sentimientos, debía servir de instrumento para la cultura general y harmónica de todas las facultades y para hacer penetrar en el alma del niño pensamientos buenos y útiles, sentimientos y principios de moralidad y de religión.

Pestalozzi desarrollaba las facultades conforme á las leyes de su naturaleza, sin dar una gran importancia á los objetos por cuyo medio las ejercitaba. Los mil accidentes de color y de forma de la tapicería que deteriorada se conservaba en su escuela, las combinaciones infinitas de los números abstractos y las propiedades de las figuras geométricas eran para él excelentes medios de cultura intelectual. El P. Girard se proponía no sólo ejercitar la inteligencia, sino enriquecerla con conocimientos útiles y capaces de imprimir á los pensamientos, á los sentimientos y á la voluntad del niño una buena dirección. De aquí las palabras que sirven de epígrafe á su *Curso educativo* y que sintetizan todo su pensamiento pedagógico: *Las palabras para los pensamientos, los pensamientos para el corazón y la vida.* En la enseñanza, cada palabra debe ser comprendida, y cada pensamiento debe apropiarse á las diversas necesidades de la vida.

El P. Girard produjo un cambio completo en la vida de los niños de su pueblo natal, logrando por sí solo, y con el auxilio único de su celo y de su actividad pedagógica, lo que en otros pueblos y naciones no han podido lograr sinó imperfectamente los esfuerzos de los gobiernos y de los particulares. Antes de dedicarse el P. Girard á la enseñanza no asistían á las escuelas las nueve décimas partes de los niños de Friburgo. Las calles de la ciudad abundaban á toda hora en niños mendigos, rateros ó vagabundos, y la influencia moral del P. Girard fué bastante para realizar en este punto una transformación completa, fomentando prodigiosamente la concurrencia de los niños á la escuela. A partir de esta fecha, las escuelas de Friburgo, tanto por el crecido número de niños que

en ellas se educaban, cuanto por el celo que en ellas se desplegaba en favor de la instrucción, empezaron á ser la admiración de los extranjeros, que no habían visto funcionar esta clase de establecimientos en tan gran escala. La pedagogía entraba en una era de progreso, y los amantes de la educación buscaban con fé y con entusiasmo nuevas bases sobre las cuales pudiera cimentarse sólidamente la suerte de las generaciones venideras. Pestalozzi en Iverdón, el P. Girard en Friburgo y Fellenberg en Hofwayl (Berna) llamaban la atención de los pensadores y de los filántropos. Hoy que tiene Suiza la instrucción primaria obligatoria, hoy que todos los niños asisten á la escuela y que otros países se envanecen legítimamente con este mismo adelanto que hace tanto tiempo promovió en Friburgo el P. Girard, acaso desconozcan muchos el mérito eminente del gran pedagogo, que tan eficazmente contribuyó á la realización de este gran paso dado en la senda del progreso.

La gloria del P. Girard habría sido completa si la persecución no hubiera atentado contra su obra y contra su persona. Los jesuitas se establecieron en 1818 en Friburgo, y la opinión pública les atribuye la hostilidad que en este mismo año comenzó á manifestarse contra el P. Girard y contra su escuela. Esparciéronse los más estraños rumores acerca de su persona y de sus tendencias religiosas, y en 1823 el Gobierno, á pesar de las protestas del Consejo municipal y de las reclamaciones de los padres de familia, decretó la abolición de la enseñanza mutua y ordenó que se introdujese la enseñanza directa del maestro en todas las escuelas del cantón de Friburgo. Esta decisión, en principio, era un progreso, pero por las circunstancias que la acompañaban y por el espíritu que la había dictado, significaba la demolición completa de la obra del P. Girard, el cual, considerándose ya como una verdadera manzana de discordia en su patria, se retiró á un convento de su orden en Lucerna, no sin dirigir antes á un amigo suyo estas sentidas frases: «Se han empleado los medios más afrentosos para arrancarme del seno de mi gran familia. Lo siento, pero estoy resignado y tranquilo como siempre. Los niños se reunieron por última vez en la iglesia para oir la misa que yo celebraba, y al salir de la sacristía ví un catafalco en el centro del templo, catafalco que me representó la muerte de la escuela y sus funerales. Llegué al altar, y consideré que mi vestidura era verde, y la idea de la esperanza lisonjeó mi alma por un momento. Yo no puedo deciros lo que pasó por mí en aquellos instantes. La escuela deja muy gratos recuerdos, y estos recuerdos son una semilla que germinará más pronto ó más tarde bajo la influencia de arriba.»

Retirado en Lucerna el P. Girard no permaneció, sin embargo, inactivo. Reunió y mejoró los materiales de su gramática, y Ricci, director de la escuela normal del cantón, se decidió á adoptarla para la enseñanza de la lengua alemana. De este modo llegó á formarse pronto en Lucerna una escuela que igualaba ó superaba á la que acababa de destruirse en Friburgo. Pero el mismo espíritu que había ocasionado la muerte de la escuela de Friburgo hizo caer también la nueva institución. A pesar de

las generosas tentativas de algunos hombres ilustrados, no se adoptó el *Curso de lengua materna* en Suiza, y únicamente lo aplicó Naville en el célebre instituto de Vernier, cerca de Ginebra. No sucedió lo mismo en el extrangero. Algunas personas se habían procurado copias de la excelente obra del P. Girard, y valiéndose de ellas propagaron este método por diferentes puntos de Italia y de Francia. En Florencia lo aplicó Lambruschi á la lengua italiana y lo adoptó para su establecimiento de educación, después de haberlo dado á conocer por medio de extractos y de interesantes artículos en la excelente Revista *Guida dell' educatore* (Guía de la educación). También se sirvieron de la obra del P. Girard varios profesores de Francia, y entre ellos Rapet, director de la escuela normal de Dordona, y Barnes, director de un establecimiento de educación de Lyon, á la vez que Michel desarrollaba en París los principios del Padre Girard en la *Educación práctica* y en la *Educación*.

El P. Girard explicó filosofía en el liceo cantonal durante el tiempo que voluntariamente permaneció retirado en Lucerna.

En 1835, creyendo que se habrían calmado ya las pasiones, volvió de nuevo á Friburgo, resuelto á encerrarse en la soledad del convento. Tenía entonces setenta años, y sólo le preocupaba el pensamiento de acabar, antes de morir, su curso de lengua materna. La introducción de esta obra apareció en París en 1844 bajo el título de *enseñanza regular de la lengua materna;* en el mismo año, la Academia francesa, previo el informe de Villemain, ministro de instrucción pública, concedió á este primer volumen un premio de 6.000 francos, y anteriormente el P. Girard había ya obtenido la condecoración de la Legión de Honor. El curso práctico en seis volúmenes se publicó en los años siguientes bajo el título de *Curso educativo de la lengua materna.*

El P. Girard fué secundado en la publicación de esta obra por Rapet, como antes lo había sido por Michel para la introducción. Más tarde, Michel y Rapet publicaron, bajo la dirección del P. Girard, un *Manual del discípulo* en tres volúmenes, y un curso de lengua francesa en dos partes.

Curso educativo de lengua materna.

No es fácil practicar un análisis claro y conciso á la vez del *Curso educativo;* pero de todos modos no podemos eximirnos de intentarlo, dada la importancia de esta obra, la más original y la más profundamente meditada de cuantas poseemos sobre la enseñanza de la lengua.

El P. Girard toma como punto de partida para su excelente trabajo al instinto materno, obra de la naturaleza, y digna por consecuencia de toda nuestra atención. Para enseñar á hablar á su hijo, la madre le pone de manifiesto los objetos y pronuncia sus nombres (enseñanza intuitiva); jamás separa los nombres de la realidad, sus palabras dicen siempre algo á su hijo: *Primer punto.* Después, la madre no habla á su hijo para

enseñarle simplemente á pronunciar palabras, sino para enseñarle alguna cosa; no se detiene en lo material de la lengua, sino que instruye. *Segundo punto.* Por último, la enseñanza de la madre cristiana tiene un carácter eminentemente moral y religioso; educa á su hijo para el bien y para su Dios: *Tercer punto.*

Tales son los caracteres esenciales de la educación instintiva del amor materno. El P. Girard se apropia estos dones naturales, y su *Curso educativo* no es sino el desarrollo de estos mismos dones acomodado á las necesidades de la infancia.

Hé aquí el cuadro que presenta el P. Girard para dar una idea general del plan del Curso educativo.

	Sintaxis.	Conjugación.	Vocabulario.
PRIMERA PARTE.	El nombre, el artículo y el adjetivo. La proposición simple en sus diferentes formas. Proposición compuesta. Proposición compleja. Expresiones particulares.	Tiempos simples del indicativo. El imperativo. Tiempos compuestos del indicativo. Los dos condicionales.	Derivación por sílabas iniciales. Por sílabas finales. Por iniciales y finales.
	Sintaxis.	**Conjugación.**	**Vocabulario.**
SEGUNDA PARTE.	Frases de dos proposiciones gramaticales. Frases de dos proposiciones lógicas. Frases de una construcción particular.	Por frases correspondientes á la sintaxis, con concordancia de los tiempos, concierto de los participios y segundo infinitivo.	Derivaciones por familia de palabras, con mezcla de homónimos.
	Sintaxis.	**Composiciones.**	**Vocabulario.**
TERCERA PARTE.	Período de tres proposiciones. Período de cuatro proposiciones. Período de cinco y de seis proposiciones con lógica de la infancia.	Cartas familiares. Narraciones. Descripciones. Breves discursos. Diálogos.	Derivación por familia de palabras y elección de sinónimos.

El Curso educativo, como puede notarse, comprende tres partes, compuesta cada una de tres cursos paralelos: un curso de sintaxis, otro de conjugación y de composición, y sobre todo el sentido de las palabras (vocabulario). En estos tres cursos paralelos, divididos en tres partes, se revelan los tres caracteres que se distinguen, según se ha dicho, en el instinto materno, y que el P. Girard personifica denominándolos el *gramático*, el *lógico* y el *educador*.

1.° El *gramático* (y el literato). La base de la enseñanza es la sintaxis. El niño debe familiarizarse con las proposiciones, las frases y los

períodos cada vez más complicados, ya analizándolos, ya componiéndolos por sí mismo, y estudiando siempre las reglas con las cuales se relacionan. Pero las proposiciones y las frases están modificadas de mil maneras por el verbo: el estudio de estas modificaciones, que resultan del modo, del tiempo, del número y de la persona, es el objeto de la conjugación. El P. Girard hace conjugar por proposiciones completas y por frases. Terminada la conjugación, comienza la composición, y aquí, la obra del literato se añade á la del gramático. En fin, el desarrollo gradual de la lengua supone la adquisición de palabras y de figuras en número cada vez más considerable, y corresponde al vocabulario suministrar los materiales que reclame la sintaxis y la conjugación (ó las composiciones). En el vocabulario las palabras forman siempre parte de proposiciones para comprender su sentido. Tal es la obra del gramático y del literato en el *Curso educativo*, cuyo plan no tiene punto alguno de semejanza con el de las gramáticas ordinarias, porque está distribuido de una manera enteramente distinta. En cuanto al sistema gramatical del P. Girard, se nota que es sencillo, sobrio en expresiones técnicas, y está calcado en las gramáticas alemanas.

2.° *El lógico.* Ya hemos visto que la madre no solamente pone la palabra en los labios de su hijo para enseñarle á pronunciarla, sino para enseñarle alguna cosa, para cultivar su inteligencia: ella es el lógico. De la misma manera, el curso de lengua debe cultivar las facultades del niño por medio de ejercicios bien graduados, y al mismo tiempo comunicarle conocimientos útiles. Según la expresión de Montaigne, no sólo ha de amueblar la inteligencia, sino que á la vez debe forjarla. Las facultades á que se dirige el *Curso educativo* son: los *sentidos*, la *inteligencia*, la *memoria* y la *imaginación*. El P. Girard recomienda con insistencia que se dirija la atención del niño no sólo hacia las cosas de fuera, sino también hacia los fenómenos del alma, á fin de que no permanezca siempre bajo el imperio de los sentidos y del mundo material. La *inteligencia* es la facultad de conocer las relaciones y el enlace de los objetos que la experiencia nos presenta; juzga de sus semejanzas ó diferencias, se eleva de los efectos á las causas, ó desciende de las causas á los efectos; forma clases con los objetos y sistemas según las afinidades naturales que en aquellos descubre, remontándose hasta Dios por el principio innato de la *causa suficiente;* y por último, en virtud de otro principio innato, el principio de la *harmonía*, distingue entre lo verdadero y lo falso, entre la verdad y el error. El P. Girard denomina *razón* á la noble función de la inteligencia de donde dimanan los grandes principios de la causa suficiente. Cree que la razón, que pertenece al fondo de la naturaleza humana, es infalible y que el error nace de la inteligencia, que en sus funciones depende de la atención y de la reflexión, así como estas dependen de la libertad. La inteligencia toma el nombre de *buen sentido* siempre que, de acuerdo con la razón, se apodera de la verdad. La *memoria* es la facultad de los recuerdos de lo que hemos pensado. La memoria de palabras no es más que un medio, y el maestro debe atender princi-

palmente á la memoria de cosas. Se fortalece la memoria por la *asociación de ideas*, que se reunen según su sucesión en el tiempo ó en el espacio, según su semejanza ó diferencia, según relaciones fortuitas de palabras, de signos, etc. El maestro debe utilizar estos medios. En fin, la *imaginación* es la facultad de inventar cosas que la experiencia no nos ha presentado de la misma manera que las concebimos. La imaginación no puede ser bien dirigida más que por un pensamiento justo y un sentido moral desarrollado. Todas estas facultades se ejercitan harmónica y gradualmente en el curso de lengua, ya por la instrucción directa, ya por el trabajo libre de los discípulos, que responden, inventan, componen, analizan, etc.

Pero el P. Girard no se contenta con formar la inteligencia de los niños; aspira también con gran cuidado á amueblarla. Hé aquí los asuntos que propone á sus discípulos: la *familia*, la *patria*, el *género humano*, la *naturaleza*, su *Autor*, la *Providencia*, *Jesucristo*, *la vida más allá del sepulcro* y *la moral de la familia*. El P. Girard recorre todos estos asuntos, no sucesiva, sino simultáneamente, distribuyéndolos convenientemente en las lecciones del *Curso educativo*.

3.° *El educador*. La madre instruye á su hijo para moralizarlo, conducirlo y aproximarlo á su Criador, fuente del bien y de la salud: el Curso práctico se propone lo mismo. El material de las lecciones empleado para cultivar la lengua, desarrollar y enriquecer la inteligencia, debe servir también para formar el corazón. El P. Girard distingue en éste cuatro tendencias: la *tendencia personal*, la *tendencia social*, la *tendencia moral* y la *tendencia religiosa*. La primera se divide según su objeto en *amor del placer* y en *amor de sí mismo*, amores legítimos, pero que fácilmente degeneran, el primero en *sensualidad* y *avaricia*, y el segundo en *orgullo*, *vanidad*, etc. La tendencia social encierra el reconocimiento ó *gratitud*, la *piedad*, la *benevolencia*, *beneficencia*, *confianza*, *imitación*, y su extravío conduce á la *ingratitud*, la *dureza*, la *crueldad*, etc. La tendencia moral comprende el *amor al bien*, el sentimiento del *deber* y del *mérito* (la conciencia). Esta tendencia puede debilitarse; pero ¿podrá también degenerar hasta el punto de convertirse en odio al bien y al deber? El P. Girard no resuelve esta cuestión directamente. En fin, la tendencia religiosa es la piedad filial que se eleva noblemente hacia el *Padre celestial* para presentarle su homenaje y hacer llegar hasta él deseos y esperanzas que van á perderse en lo infinito.

El Curso práctico se encamina en toda su extensión á estas cuatro tendencias principales para desarrollarlas y formarlas conforme al modelo divino, Jesucristo, que es el punto de vista más elevado que debe proponerse la educación. Cada una de las proposiciones ó frases contenidas en las mil dos cientas treinta y dos lecciones del Curso práctico encierra un pensamiento moral ó religioso, acerca del cual se debe llamar la atención de los niños, así como sobre el sentido que presenta y sobre su forma gramatical.

Tal es, en pocas palabras la sustancia del *Curso educativo*. Este trá-

bajo se ha compuesto para niños de siete á trece ó catorce años de edad, constituyendo un curso de unos seis años de duración, y al cual debía consagrarse la mitad de las horas de escuela. Fuera de estas condiciones, el *Curso educativo* no puede entrar en un plan de estudios, y á esto se debe sin duda que apenas se haya adoptado en ninguna escuela. Creemos, sin embargo, que un gobierno que supiera inspirarse en el pensamiento del P. Girard y que plantease el *Curso educativo* en las condiciones que exige, fijaría las bases de una excelente cultura popular. Bajo el punto de vista religioso el *Curso educativo* lo mismo puede convenir á los protestantes que á los católicos, puesto que el P. Girard separa constantemente de la instrucción religiosa propiamente dicha todas las cuestiones que se relacionan con las creencias particulares.

La veneración que profesamos al P. Girard, la admiración que experimentamos leyendo su *Curso educativo*, tan sabiamente concebido, tan profundamente pensado, y tan hábilmente ejecutado, lo ponen completamente al abrigo de nuestra humilde crítica, y por tanto nos limitaremos á consignar algunas breves observaciones.

En nuestra opinión, la memoria de palabras se ha restringido demasiado en el *Curso educativo*. El abuso que se cometía de las lecciones de memoria llevó sin duda al P. Girard, como á Pestalozzi, al extremo opuesto, desechando de una manera absoluta todo trabajo de este género; pero en muchos casos conviene que la memoria de los pensamientos vaya unida á la memoria de su forma ó de su expresión, porque estas dos especies de memoria se sostienen mutuamente. Por otra parte creemos que, como enseña la filosofía, el hombre no piensa sin el auxilio de la palabra, é independientemente de éstas no hay memoria de ideas.

¿Será verdad que la tendencia religiosa no sea otra cosa que la piedad filial que se eleva al Criador? El niño siente, en efecto, la bondad de su madre, cuyos beneficios toca inmediatamente, apasionándose vivamente de la que sin cesar se los proporciona, pero este amor no se remonta á la bondad divina, que para él permanece oculta al lado de la solicitud materna. La tendencia religiosa debe ser, pues, otra cosa que el desarrollo de la piedad filial.

Bajo el punto de vista religioso, el P. Girard parte esencialmente de la bondad de Dios. «El Curso de lengua, dice, no conducirá los niños al pié del Sinaí para hacerles oir el ruido del trueno que debía inspirar un saludable temor al pueblo de dura cerviz, y sólo pondrá constantemente ante sus ojos el Dios del Evangelio». Pero el Dios que proclama la justicia en el Sinaí y el Dios que se manifiesta lleno de misericordia en el Gólgota son uno solo y un mismo Dios. Sólo en presencia de la justicia severa del Sinaí podemos comprender la *pasión del Salvador*. Si la muerte de Cristo no fuese una expiación de nuestros pecados, una satisfacción ofrecida á la justicia divina, no comprenderíamos la necesidad del sacrificio. En el punto que examinamos se nota un carácter fundamental de la teología del P. Girard, carácter que explica por qué quiere tanta sobriedad con respecto á las historias del Antiguo Testamento, por qué

no se detiene en la enseñanza relativa al sentido de la muerte de Jesucristo, por qué la *expiación* no figura entre los medios de salud que indica, tales como la enseñanza del Redentor, su ejemplo, la gracia y la bondad de Dios. Este carácter está sin duda en correspondencia íntima con su fórmula pedagógica, y debemos por tanto añadir á lo expuesto algunas breves observaciones.

Hé aquí los términos en que el P. Girard establece su sistema: «La vía directa para llegar á la voluntad no la encuentra abierta la educación; es necesario, por tanto, seguir otro camino. La ciencia del alma nos ofrece en este punto una gran máxima que debemos aprovechar· «El hombre obra como ama y ama como piensa (1)». Estas tres palabras enseñan el secreto que necesitamos conocer para llegar al fin que nos proponemos. Se quiere saber cómo podremos habituar al niño á una conducta regular, buena y honesta? Inspirémosle inclinaciones puras, benévolas y nobles, porque obramos como amamos. ¿Cómo le inspiraremos estas inclinaciones? Familiarizándolo con los pensamientos que les corresponden en el espíritu. Los pensamientos forman el corazón, y el corazón forma la conducta: esta es la regla. El efecto no será infalible, pero los esfuerzos siempre producirán algún resultado.»

Que los pensamientos influyen en el corazón y el corazón en la voluntad es incontestable; pero también se presenta el caso contrario. Cuando queremos enseñar algo á un discípulo encontramos su voluntad y á veces su corazón antes de penetrar en su inteligencia. Para comprender, es necesario *querer* comprender, y para querer comprender, es preciso hallarse bajo el imperio de la curiosidad, de la necesidad, de la disciplina, del hábito. No podemos, por tanto, decir que no hay vía abierta para llegar á la voluntad. El carácter, el corazón y la cabeza unen su acción y la combinan sin prioridad ó subordinación evidente.

Pero no limitamos á este punto nuestra objeción principal. En esta cuestión deben tomarse en cuenta otros factores además de las relaciones entre la inteligencia, el sentimiento y la voluntad. Prescindiendo de la necesidad que limita el ejercicio de la voluntad, ¡cuántas veces no se encuentra solicitada por las tentaciones y por las pasiones¡ La pendiente hacia el bien no es para la mayor parte de los hombres tan dulce como nos lo pinta el P. Girard; antes serán pocos los que examinando su vida moral puedan decir: «Yo obro como amo y amo como pienso.» Si son sinceros, dirán más bien con San Pablo (hablando sin duda del hombre que no está auxiliado por la gracia divina): «Yo no hago el bien que quiero y hago el mal que no deseo..... Yo me complazco en la ley de Dios como hombre interior, pero veo en mi cuerpo otra ley que combate contra la ley de mi entendimiento y que me hace cautivo de la ley del pecado.» *(Rom. 7.)*

(1) Herbart (1876-1841) sostenía, según hemos visto, que la inteligencia, el sentimiento y la voluntad eran en sus diversas manifestaciones un mismo acto del alma bajo diferentes formas. ¿Habrá sacado el P. Girard su fórmula pedagógica de la identidad de las facultades de Herbart?

El P. Girard no quería llevar sus discípulos « al pié del Sinaí para que oyesen el trueno que debió inspirar un saludable temor al pueblo de dura cerviz »; pero este pueblo de *dura cerviz* no lo constituyen solamente los hijos de Jacob, sino la humanidad entera, y para enderezar la voluntad pervertida y evitar sus grandes extravíos, es necesario ponerla en presencia de la justicia que estalla en el Sinaí. Así aprende á conocer la profundidad del pecado, la severidad y la santidad de Dios y la necesidad de la redención. Esto mismo es lo que San Pablo enseña á los Gálatas cuando les dice: « La ley (Sinaí) ha sido nuestro maestro para conducirnos á Cristo. »

Los buenos resultados obtenidos por el P. Girard en las escuelas de Friburgo y sus felices disposiciones morales han contribuido mucho sin duda á encarecer ante sus ojos el valor de su principio educativo, y su modestia le ha inducido á atribuir al sistema lo que emanaba esencialmente de su persona. Pero la personalidad viva del maestro tendrá siempre un valor mucho más inapreciable que su sistema. La fé del maestro es la que despierta y desarrolla la fe del discípulo. Una lección de aritmética dada con amor y en esta comunión de sentimientos puros que elevan al alma y la ennoblecen, es mil veces más saludable, pedagógicamente hablando, que una lección de religión dada con indiferencia. Estamos persuadidos de que el P. Girard veía estas cosas de la misma manera, y sólo nos hemos detenido en algunas reflexiones por la importancia vital del asunto, y porque hay necesidad de fijar bien los principios de educación para no exagerar el valor de ninguno, para no rechazarlos caprichosamente y para saber, en fin, en cuáles deben basarse todos los demás.

En 1847 el P. Girard vió desaparecer el régimen que había destruido sus escuelas; pero era buen cristiano, y no podía regocijarse de la caída y de la dispersión de sus adversarios. En 1847 publicó el último volumen de su *Curso educativo*, meditado por espacio de cuarenta años. Murió el 6 de Marzo de 1850 á la edad de ochenta y dos años, amado y venerado de cuantos habían tenido la dicha de conocerlo.

IV.

NAVILLE.

Francisco Luis Naville nació en Ginebra el 11 de Julio de 1784. Huérfano á la edad de 5 años fué recogido primero por su abuelo materno y después por Naville Gallatín, uno de los hombres más eminentes de Ginebra; pero pronto la muerte le privó del apoyo de su mejor amigo y pariente, en el cual había encontrado una verdadera madre. La edad en que el corazón parece que no debe abrirse más que para la alegría, no ofreció más que sinsabores y amarguras á Naville, y el conjunto de dolorosas impresiones que experimentó en su niñez, debió necesariamente ejercer una gran influencia en su carácter, determinando las dos tenden-

cias más notables que lo distinguen la fortaleza con que sabía sobrellevar las aflicciones de la vida, que él consideraba como inherentes á la condición humana, y la afición constante á toda ocupación seria.

Llamado á la edad de quince años á casa de su pariente Duby, sacerdote y profesor, Naville encontró en este hombre distinguido un segundo padre, bajo cuya dirección cultivó las letras, las ciencias y la teología. Su maestro, persona de un carácter eminentemente moral y religioso, le enseñó tres cosas de mucho más valor que los conocimientos positivos: *la conciencia del deber; la obligación del deber*, y, lo que es quizá más raro todavía, *el verdadero modo de trabajar*. Laborioso, acostumbrado á la frugalidad, había aprendido á ser severo para consigo mismo y calculado bien pronto todo el precio del tiempo.

En los años que siguieron á su consagración, Naville recorrió el mediodía de Francia y de Italia, nutriendo su espíritu con las bellezas del arte y de la naturaleza, buscando, para instruirse, la enseñanza de los predicadores más distinguidos, y predicando él mismo cuando la ocasión se presentaba.

De regreso á su patria fué nombrado párroco de Chancy, cerca de Ginebra en 1811. La parroquía, que se hallaba en un estado deplorable, mejoró en breve material y moralmente mediante el celo y la actividad del joven sacerdote; pero siete años después, profundamente lacerado el corazón de Naville por las contrariedades que había experimentado, presentó su dimisión.

Entonces pensó consagrarse á la educación de sus hijos, pero reuniendo con ellos otros niños que participasen en común de la instrucción que se proponía darles á fin de reunir las ventajas de la vida de familia y las de la vida de colegio. Adquirió un edificio espacioso en Vernier, próximo á Ginebra, y allí fundó su establecimiento, que después adquirió tanta celebridad. Para perfeccionarse en su futura profesión, Naville visitó el instituto de Pestalozzi en Iverdón, los establecimientos de Fellenberg en Hofwyl y las escuelas del P. Girard en Friburgo. Este último le abrió los tesoros de su experiencia y de su reflexión y contribuyó poderosamente á fijar sus ideas y sus principios.

Ningún estudio mejor que el de las obras del P. Girard para conocer la pedagogía de Naville. El director de la escuela de Vernier no es en rigor el jefe de una nueva escuela; es el émulo y continuador de Girard. En su establecimiento, destinado á alumnos de siete á diez y ocho años de edad, se enseñaba la lengua materna conforme á los principios, ó más bien según los cuadernos, todavía inéditos del P. Girard con algunas nuevas ampliaciones para los grados superiores. Los principios racionales del curso de lengua, en virtud de los cuales la enseñanza seguía una marcha progresiva, inculcaban conocimientos útiles, desarrollaban todas las facultades é imprimían á los discípulos una dirección moral y religiosa; se aplicaron también á los otros cursos, al latín, al griego, al alemán al inglés, al italiano, á las matemáticas, á las ciencias físicas y naturates, á la geografía y á la historia, á la religión y á la moral en cuanto lo

permitía la naturaleza de estas materias. Si á todo esto se añade la disciplina paternal, la vida de familia, los juegos y los ejercicios al aire libre y propios para conservar la salud de los alumnos, se tendrá una idea bastante exacta del establecimiento de Vernier.

Pero Naville no sólo prestó grandes servicios á la causa de la educación con su establecimiento modelo, sino también por medio de varias publicaciones, y especialmente por su excelente obra titulada *Educación pública*, que es el desarrollo de una memoria premiada anteriormente por la *Sociedad de los métodos de enseñanza de París*. Hallándose encerrado casi por completo en esta obra el pensamiento pedagógico del autor á que nos referimos, no podemos dispensarnos de analizarlo, siquiera lo hagamos brevemente.

Comienza Naville por demostrar la urgencia de poner la instrucción de todas las clases en harmonía con sus necesidades para promover los progresos de la agricultura, de las artes, de la industria, del comercio y de las instituciones sociales. Al lado de las necesidades que se relacionan con el orden material coloca los intereses morales. «La cultura del hombre, dice, como ser sensible, debe estar subordinada á su cultura como ser moral. Esta subordinación es un principio fundamental que no se debe perder jamás de vista en la organización de los estudios y en la elección de métodos.

En la segunda parte trata de los principios que deben observarse en la organización de la instrucción pública, la cual, para llenar sus verdaderos fines, debe *inculcar conocimientos, desarrollar las facultades y enseñar el deber en la esfera moral.* (Ideas del P. Girard.)

Entre estos conocimientos se designan la lectura, la escritura, el cálculo, el estudio de las instituciones sociales, la religión y la moral que son de una utilidad universal, y que deben aprenderse por todos los hombres. Otras son especiales y se hallan en relación con las necesidades particulares de los individuos y de las vocaciones. Conforme á su principio de apropiar la instrucción á la profesión que se haya de abrazar, excluye el estudio del latín y del griego de las carreras que no exigen el conocimiento de estas lenguas. «Mil ejemplos, dice, prueban que no es necesario, como se sostiene por muchos, el auxilio del griego y del latín para leer y escribir el francés; las lenguas vivas ofrecen bastantes recursos para ejercitar el gusto y la imaginación, y para fundar la base de una educación liberal.» El autor desea que se dé una importancia particular al estudio de la religión, y que esta materia se enseñe de manera que pueda servir á todos los cultos.

Por mucha importancia que obtenga la adquisición de conocimientos, la tiene mayor todavía el *desarrollo de todas las facultades*, porque de este desarrollo depende esencialmente la perfección del hombre, en una palabra, el desarrollo de las facultades constituye los medios personales parra alcanzar los diversos fines que nos proponemos. Pero es necesario cultivar harmónicamente todas las facultades, el espíritu de observación, la memoria, el juicio, el raciocinio, el espíritu de invención, la imagina-

ción, la conciencia, el sentimiento y el gusto de lo bello; es necesario perfeccionar los sentidos y el lenguaje y todas las facultades puramente físicas. Todos los ramos de enseñanza deben servir para el desarrollo de las facultades, y en particular la enseñanza de la lengua tal como fué concebida por el P. Girard. Pasando después á la forma de la enseñanza propia para lograr el mencionado desarrollo, Naville cree que el método racional exige la enseñanza mutua, porque es la única que permite un número ilimitado de subdivisiones conforme á las necesidades de una escuela. Esta enseñanza, tal como la ha concebido y realizado el P. Girard, no tiene nada de mecánica; pone, por el contrario, en juego todas las facultades, despierta la emulación sin excitar ni el orgullo ni los celos, crea y sostiene entre los discípulos relaciones moralizadoras que los preparan para la vida social y para la práctica de los deberes de padres y de madres.

La influencia moral se ejerce por las cualidades de la enseñanza, por las relaciones entre maestros y discípulos, por las recompensas y los castigos y por las relaciones de los discípulos entre sí. Conviene, dice Naville con mucha razón, que los niños conserven la saludable influencia de la vida de familia. Los establecimientos donde se reunen numerosos pensionados, y donde desaparece el individuo confundido entre la multitud, son impropios para dar una buena educación.—Las recompensas y los castigos deben ser ligeros. Jamás convendrán los castigos degradantes ni las recompensas que por su valor material ó por la manera de distribuirlas puedan producir desaliento en unos y engendrar orgullo en otros. El móvil de la emulación debe obrar sobre todos los alumnos indistintamente, como sucede en la enseñanza mutua, puesto que en cada grupo todos los discípulos tienen próximamente las mismas fuerzas ó se hallan á igual altura. Es necesario, por último, crear entre los discípulos las relaciones que existen en la sociedad para despertar en ellos los sentimientos de subordinación, respeto, obediencia y justicia.

En la tercera parte de su obra, Naville trata de la clasificación y de la organización de los estudios y de las escuelas, estableciendo cinco grados de instrucción.

Primer grado.—*Instrucción primaria.* Niños de seis á nueve años. Instrucción común para todos, que debe comprender: lectura, escritura, lengua francesa (frase simple), aritmética (numeración y las cuatro reglas con los números enteros), geografía elemental, historia natural (nociones propias para conducir al niño al conocimiento de Dios), historia social.—Para comprender la razón en que fundaba la limitada extensión que asigna á la instrucción primaria, debe tenerse en cuenta que el autor escribía en una época en que muchos pueblos carecían todavía de escuela.

Segundo grado.—*Instrucción secundaria.* Niños de nueve á trece años. Escuelas de ciudades y de grandes centros de población, para los niños que debían hacer estudios comerciales, industriales, agrícolas ó clásicos. Este grado y los siguientes abarcan los *estudios comunes* y estudios especiales para las diversas vocaciones.

Tercer grado.—*Instrucción terciaria.* Niños de trece á diez y seis divididos en dos secciones: una sección de letras y de industria superior, y una sección industrial y comercial.

Cuarto grado.—Alumnos de diez y seis á diez y nueve años, hasta veintidos. En este grado los estudios clásicos y de industria superior varían según la vocación de los alumnos, en *Cursos generales* destinados especialmente á los alumnos que en el quinto grado debían estudiar teología, derecho, medicina y farmacia; y en *escuela politécnica,* en *escuela de bellas artes, escuela militar y escuela de niñas.*

Quinto grado. Comprende los estudios de derecho, teología, medicina y farmacia, y otras carreras especiales,

En la cuarta parte de su obra, Naville habla de los maestros y en general del profesorado superior de enseñanza. En su sistema se excluyen las escuelas normales, haciendo maestros de los monitores y de los alumnos de un grado cualquiera, que empezarán por ejercer el magisterio en el grado inferior. Cree que la enseñanza mutua en los tres grados inferiores es propia para desarrollar el talento de la enseñanza y para preparar, por consiguiente, buenos maestros. La instrucción pública vendría á ser por este sistema una escuela normal universal.—Tampoco admite Naville la inspección facultativa.

Por último, en la quinta parte se ocupa del sostenimiento de la enseñanza. Los municipios y los particulares debían subvencionar las escuelas ó concederles donativos; pero la retribución de la enseñanza corresponde principalmente á los padres, porque á éstos incumbe en primer término el deber de educar á sus hijos. Aunque Naville no era partidario de la enseñanza obligatoria, ni de las medidas coercitivas, por creerlas opuestas á las costumbres y á los hábitos del pueblo francés, deseaba que fuesen excluídas del ejercicio de funciones públicas todas las personas que no supieran leer ni escribir.

No puede leerse la *Educación pública* sin admirar la unidad y simetría del sistema escolar que en esta obra se propone, y la disciplina rigurosa del espíritu filosófico que en la misma se revela. La pedagogía de Naville es la misma que la del P. Girard. Aunque menos profunda, en cambio tiene más extensión, y bajo el punto de vista moral, más completa, no encerrándose en los estrechos límites de la fórmula: *El hombre obra como ama y ama como piensa.*

Naville murió el 22 de Marzo de 1846.

V.

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y PROGRESOS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN FRANCIA.

1. La revolución de Francia.

Hasta la Revolución francesa los hermanos de la doctrina cristiana habían sido casi los únicos que se habían ocupado de la instrucción del pueblo, y esto en la reducida escala que podían hacerlo. La Revolución comprendió desde luego que para consolidarse tenía necesidad de difundir la enseñanza entre todas las clases, y la *Convención* decretó en 1793 la creación de escuelas primarias en todo el territorio francés, á las cuales debían asistir todos los niños bajo la responsabilidad de los padres, que caso de faltar á ésta prescripción perdían sus derechos civiles y políticos por espacio de diez años. La profunda agitación en que se hallaba sumida Francia, hizo imposible el cumplimiento de esta ley, que fué reemplazada por la de 1794, en la que ya no se consignaba el principio de la enseñanza obligatoria. Disponíase, sin embargo, en uno de sus artículos que «los jóvenes que no hubiesen frecuentado las escuelas primarias serían examinados en presencia del pueblo en la fiesta de la Juventud, y que los que no acreditasen los conocimientos necesarios á todo ciudadano francés, quedarían incapacitados hasta que los hubiesen adquirido para el ejercicio de todo cargo público.»

A la República se debió también la creación de la escuela politécnica (1794) y la de la escuela normal (1795), donde los profesores más ilustrados de la nación debían dar á conocer el arte de enseñar á ciudadanos ya instruídos en las ciencias útiles. Dificilmente se habrán visto reunidos tantos y tan eminentes maestros, ni tantos y tan lucidos discípulos como contaba la escuela normal al principio de su creación. Lagrange, Laplace, Berthollet, Nonge, Haüy, Dauberton y Thouín enseñaban las ciencias físicas y naturales; Sicard, La Harpe, Volney, Mentelle y Bernardín Saint Pierre, la gramática general, la literatura, la historia, la geografía, el análisis del entendimiento y la moral. Los alumnos de los cursos encargados á tan distinguidos maestros se elevaban á mil cuatrocientos. Ya fuese porque la enseñanza se remontaba demasiado, ya porque los oyentes no tuvieran la suficiente preparación, se comprendió que á pesar de los elementos con que contaba el establecimiento, era impotente para la formación de profesores, objeto verdadero de su institución, y á los tres meses de abrirse quedó cerrado por orden de la Convención.

Por otra ley de 1795 se crearon escuelas primarias en cada cantón, y escuelas centrales en cada departamento; se propagaron las escuelas especiales por todo el país, y se organizó la instrucción nacional de las ciencias y de las artes; pero la ignorancia era tan general en Francia, y las agitaciones políticas revestían tal carácter de violencia, que difícilmente podía la instrucción hacer rápidos progresos.

2. El imperio.

El primer imperio inauguró una nueva era para la instrucción pública en Francia. Para asegurarle una marcha próspera y tranquila, Napoleón comprendió que había necesidad de sustraerla á las fluctuaciones del mundo político, y de confiarla á un cuerpo particular, expresión del poder público y que garantizase al Estado y á las familias la buena dirección de la juventud. Tal es el origen de la *Universidad* de Francia, creada en 1806.

La Universidad centralizaba la enseñanza pública, cuyo monopolio ejercía por completo. Dividíase en tres grados: la enseñanza superior dada por las facultades (teología, derecho, medicina, ciencias y letras); la enseñanza secundaria, que se daba en los liceos y colegios; la enseñanza primaria, encomendada á las escuelas primarias. A pesar de ser tan sabia esta organización de la Universidad, la instrucción hizo pocos progresos bajo el imperio, efecto sin duda de las continuas guerras que conmovían á la nación. Solamente con la paz puede florecer la instrucción primaria, y difundirse y perfeccionarse las ciencias y las artes. Napoleón no fué, sin embargo, enemigo de la instrucción. La creación de la Universidad bastaría por sí sóla, para probar su deseo, de que la enseñanza se consolidara y se propagase, y en sus palabras hallamos también un testimonio de su amor á la cultura popular. «Unicamente, decía, los que quieran engañar al pueblo pueden desear mantenerlo sumido en la ignorancia»; pero las circunstancias favorecieron poco sus intenciones.

3. La restauración.

Durante el período de la Restauración, si bien se adoptaron eficaces disposiciones para fomentar la enseñanza, va mejorando la suerte de los maestros y concediendo recompensas á los que más se distinguieran en el cumplimiento de sus deberes, ya concediendo el Estado algunas subvenciones á las escuelas, ya haciendo gratuita la enseñanza para los pobres, el gobierno se cuidó principalmente de consolidar el nuevo orden de cosas, subordinando la vida de la instrucción primaria á la causa de la legitimidad. «El principal deber de los comités, decía una circular (1616), consiste en velar para que se conserve escrupulosamente el orden en las escuelas, y para que la instrucción se funde en el respeto á la religión y á las leyes y en el amor á su legítimo soberano.»

Al fin de la Restauración, de 37.000 pueblos que cuenta Francia, no llegaría á diez mil el número de los que tenían casa para la escuela. En los restantes, los maestros daban la enseñanza donde podían, ya fuese en un granero, una cuadra, en un cuerpo de guardia, ó en el local mismo donde comía y se acostaba el maestro y su familia. En gran número de pueblos no había escuela, y donde la había, muchos niños no la frecuentaban. Y todo esto acontecía precisamente en el mismo tiempo en que los establecimientos de Pestalozzi en Iverdon, del P. Girard en Friburgo, de Fellenberg en Hofwyl y de Naville en Ginebra, brillaban en toda su magnificencia y llamaban la atención del mundo entero. Esto sucedía en la época en que Alemania acogía con entusiasmo las ideas de Pestalozzi y desplegaba una actividad extraordinaria para renovar los estudios y para imprimir á la instrucción primaria un gran desarrollo. ¿Por qué no se asociaba Francia á este movimiento? Porque el principio de la legitimidad era demasiado estrecho y exclusivo. No sin razón decía Naville en su citada obra sobre educación pública: «Cuando comencé este trabajo estaba tristemente afectado, porque comprendía que el gobierno (francés), preocupado con los intereses de su política, estaba poco dispuesto á contribuir al perfeccionamiento intelectual y moral del pueblo.»

4. Régimen orleanista.

El gobierno de Luis Felipe, no sólo conservó la institución universitaria, que la Restauración había respetado también, aunque alterándola profundamente, sino que mejoró su espíritu, promoviendo rápidos progresos en la enseñanza, y especialmente en la instrucción primaria. Las preocupaciones dinásticas y sacerdotales que venían comprimiendo el desarrollo de la instrucción pública en todos sus grados, cedieron el puesto al espíritu de la Francia, único que desde entonces debía animar á las instituciones populares. Se suprimió el certificado del cura y del delegado diocesano que hasta entonces se había exigido á los aspirantes al magisterio, sustituyéndolo con el certificado de la autoridad local; se dispuso (ordenanza de 18 de Abril de 1831) que á los hermanos de las escuelas cristianas y á los individuos de cualquiera otra asociación que se consagrasen á la enseñanza, se les exigiera título mediante examen, prohibiendo que en los seminarios se recibiesen otros alumnos que los que se dedican á la carrera eclesiástica.

El gobierno, al abolir estos privilegios, no se proponía suscitar ningún antagonismo, ni poner la escuela en oposición con las corporaciones religiosas ni con la Iglesia. Nada tan conciliador, nada que revele tan claramente el espíritu de concordia, de tolerancia y de ilustración que animaba al gobierno como las elocuentes palabras que el sabio Guizot dirigía á los maestros en una circular de 4 de Julio de 1833. Después de recordarles sus diferentes deberes, añadía: «El cura ó pastor tiene también derecho al respeto, porque su ministerio responde á lo que hay de más elevado en la naturaleza humana. Si por desgracia el ministro de la

religión rehusara el maestro una justa benevolencia, éste no debe ciertamente humillarse para alcanzarla, pero se esmerará cada vez más para merecerla por su conducta; su prudencia y los progresos de su escuela bastarán para desarmar las prevenciones injustas y para evitar pretextos á la intolerancia. Su deber es huir lo mismo de la impiedad que de la hipocresía. Por lo demás, nada más apetecible que una perfecta cordialidad entre el sacerdote y el maestro; los dos están revestidos de una autoridad moral; los dos necesitan la confianza de las familias, y los dos pueden entenderse para ejercer sobre los niños, por medios diversos, una común y saludable influencia. Ante tan necesaria conformidad de aspiraciones, nadie debe omitir ningún sacrificio que contribuya á restablecerla, y yo espero de vuestra ilustración y patriotismo que no perdonaréis medio alguno para realizar esta unión, sin la cual nuestros esfuerzos por la instrucción popular serán muchas veces infructuosos.»

El gobierno de Luis Felipe aspiraba esencialmente, como hemos dicho, al desarrollo de la instrucción primaria, y esta aspiración se revelaba claramente en todas las disposiciones relativas á la enseñanza. «Jamás, decía una circular de 1831, ha sido tan universalmente reconocida la necesidad de la enseñanza elemental; jamás el gobierno ha comprendido como al presente el deber que le impone la patria de difundir la enseñanza popular. Ya es tiempo de trabajar eficazmente para propagar entre todas las clases sociales, y sobre todo entre las clases trabajadoras esta primera instrucción, solemnemente prometida hace cuarenta años como indispensable para todos los hombres, y que constituye quizá el único patrimonio del pueblo.»

En conformidad con el espíritu dominante en todas estas disposiciones, el Estado aumentó considerablemente las subvenciones para la instrucción primaria, que de 700.000 francos á que ascendían en 1831, importaban en 1847 dos millones y medio de francos.

En 1833 se hizo obligatorio para todos los pueblos el sostenimiento de una escuela primaria de niños cuando menos, recordando á la vez la creación de escualas de niñas, las clases de adultos, las escuelas primarias superiores y las *escuelas medias*.

«Así como no debe haber ni un solo pueblo, decía Guizot en 1832, sin una escuela primaria, ni un solo departamento sin una escuela normal, tampoco debe haber ni una sola ciudad de ocho á diez mil almas en adelante sin una escuela media, que complete la instrucción primaria y la continúe hasta donde empiezan los estudios científicos nuestros colegios.» Estas dos instituciones, las escuelas medias y las clases de adultos, así como las escuelas de niñas, no se crearon sino en corto número. Estaba reservado á Duruy organizar y promover en grande escala estas enseñanzas, que bajo su activa é ilustrada iniciativa recibieron un poderoso impulso, juntamente con los demás grados de la instrucción pública.

Se comprende fácilmente que el desarrollo completo de la instrucción primaria era imposible mientras no se mejorase la suerte y la instrucción

del maestro, mientras no se creasen numerosas escuelas normales, se constituyesen muchos edificios para escuelas, se dotase la inspección de hombres especiales, etc., etc.

La primera escuela normal fué fundada en 1810 en Strasburgo por el conde Lezay de Marnesia, prefecto entonces del Bajo Rin. En el período de la restauración se abrieron algunas, y en 1830 se contaban en Francia trece establecimientos donde se preparaban los jóvenes para la carrera del magisterio. Durante los dos primeros años que siguieron á la revolución de Julio se elevó á cuarenta y siete el número de escuelas normales. En 1833 se hizo obligatorio para todos los departamentos el sostenimiento de una escuela normal, dándose una organización regular á estos establecimientos.

El régimen orleanista puede considerarse, como dice Duruy, «el período de creación» para la enseñanza popular. Desde 1832 hasta 1847 aumentó en 1.600.000 de niños la concurrencia de las escuelas; y no sólo hubo un notable progreso en cuanto á la asistencia de niños, sino también en los métodos. Durante el período de la restauración, exceptuando algunas escuelas de enseñanza mutua, generalmente se practicaba la enseñanza individual, que poco á poco se fué reemplazando por el sistema simultáneo. En 1833 se fundó el *Manual general* (1) con el objeto de difundir, dice Guizot, el conocimiento de métodos seguros y de todo lo que pueda dirigir el celo de los maestros, facilitar los progresos de la enseñanza y promover la emulación; pero á pesar de tanto interés en favor de los métodos, éstos hicieron pocos adelantos hasta 1840 en que comenzaron á difundirse ideas más racionales acerca de la enseñanza bajo la iniciativa de Cousin, que había visitado las escuelas de Alemania y de Villemain y Salvandy. En 1843, Villemain dirigió á las escuelas normales una instrucción relativa á la enseñanza de las ciencias, que no ha perdido nada de su valor á pesar del tiempo transcurrido. «El consejo real, dice entre otras cosas, no admite para las escuelas normales ni los detalles sobre los logaritmos, ni las lecciones de álgebra (2), ni el programa de geometría basado en la geometría de Legendre, ni ningún otro del mismo género. Aunque esta enseñanza debe limitarse á los elementos más esenciales entre los que tienen inmediata aplicación á los usos de la vida, se debe evitar alterarla y dar á los aspirantes al magisterio ideas vagas é incompletas. Es necesario que éstos sepan bien todo lo que aprenden. Así, por ejemplo, si se trata de la aritmética, deben poseer los razonamientos por los cuales se explican las cuatro operaciones fundamentales aplicadas á los números enteros y fraccionarios; si se trata de la geometría, conviene que conozcan de una manera completa la igualdad y la proporción de las figuras, la medida de las áreas y de los volú-

(1) Interesante Revista semanal de Instrucción primaria que se publica en París desde 1833.

(2) Las nociones de álgebra son un excelente medio de cultura para el maestro.

menes; en una palabra, es preciso que la geometría que se les enseñe, se reduzca á su más simple expresión y que encierre lo que esta parte de la ciencia tiene de más usual y práctico.»

5. República y segundo imperio.

La caída de Luis Felipe no produjo ningún cambio en la organización de la instrucción pública. Carnot, primer ministro de este ramo, creía que para consolidar la república era preciso apoyarse en los maestros. Nadie ha ensalzado tanto como él á estos funcionarios, llamándolos «magistrados populares» y para los cuales quería hacer accesibles todos los grados universitarios, y la representación del pueblo. «Que vengan, dice, en medio de nosotros, á nombre de las poblaciones rurales donde han nacido, cuyos sufrimientos conocen y cuya miseria comparten. Que expongan en el seno de la representación nacional las necesidades, los votos, las esperanzas de este elemento de la nación, tan importante y por tanto tiempo desatendido. Cuanto más humilde sea su orígen, mayor grandeza tendrán ante nuestros ojos, porque su valor moral será el mismo que el de las honrosas clases que representan. Despertemos en ellos una ambición generosa, y que olviden la oscuridad de su condición; y si era la más humilde dentro de la monarquía, hagámosla la más honrosa y respetada dentro de la república». ¡Ojalá mi voz logre conmover los 36,000 maestros, desde la ciudad hasta la última aldea! Yo les ruego que por su parte contribuyan á la consolidación de la república». Bellas eran ciertamente estas palabras, pero por lo imprudentes pecan de poco meditadas. Qué singular contraste forman con las que en 1833 dirigía Guizot á esta misma clase: «No ignoro, decía, que los recursos que el Estado puede destinar á la instrucción primaria no bastan para hacer la profesión del magisterio tan agradable como útil es. La sociedad tampoco sabrá hacer por el maestro cuanto el maestro hace por la sociedad. Este funcionario no puede esperar fortuna ni nombre en las penosas obligaciones que cumple. Condenado á ver correr su vida en un trabajo monótono, y á sufrir á veces los efectos de la injusticia, de la ingratitud ó de la ignorancia, se entristecería con frecuencia y sucumbiría quizá en medio del mayor desaliento si no bastaran á infundirle fuerza y valor otras perspectivas que la de un interés inmediato y puramente personal. Es necesario que un sentimiento profundo de la importancia moral de sus trabajos lo sostenga y lo anime; que el austero placer de haber servido á los hombres y de haber contribuido secretamente al bien público sea el mejor galardón que le otorgue su conciencia. Su gloria consiste en no pretender nada más allá de su oscura y laboriosa condición, de soportar resignado sacrificios y penas quizá desconocidos de aquellos á quienes aprovechan; de trabajar, en fin, por los hombres y de no esperar su verdadera recompensa más que de Dios.»

El ministro Carnot sólo estuvo algunos meses al frente del departa-

mento de instrucción pública, y con él desaparecieron los desvaríos y las ilusiones que se habían presentado ante los ojos de los maestros, dictándose disposiciones encaminadas á fijar su verdadera situación en la sociedad y á contenerlos dentro dentro de los límites de su vocación.

La ley de 9 de Marzo de 1852 tenía por principal objeto poner orden en la administración y en el profesorado público. El Emperador nombraba el Consejo imperial, los profesores de la enseñanza superior y de las facultades; el Ministro, por delegación del Emperador, los profesores de los establecimientos que dependían de su ministerio y los de las escuelas secundarias, y los Rectores, por delegación del Ministro, las autoridades locales primarias y los maestros de escuela.

Prescindiendo de las complicadas reformas de que fué objeto la instrucción pública en todos sus grados en tiempo del último Imperio, únicamente diremos algo acerca de las *escuelas primarias*, de las *escuelas normales*, de las clases de adultos, las salas de asilo y los establecimientos de beneficencia.

Escuelas primarias.

La escuela primaria tiene el privilegio de ser, en los tiempos modernos, la que con preferencia llama la atención de cuantos gobiernos se interesan por la prosperidad de las naciones, y en Francia ha sido y es al presente objeto de estudio y de protección. Se han abierto numerosas escuelas nuevas, se han mejorado los locales, se ha aumentado el sueldo de los maestros y se ha fomentado la formación de maestros idóneos por medio de las escuelas normales. La escuela primaria no ha hecho, sin embargo, los progresos que fuera de desear, ya por la escasez de recursos, ya porque la asistencia no es obligatoria. Hay departamentos donde la asistencia es muy exigua, no llegando á la vigésima, á la trigésima ó cuadragésima parte de la población; y entre los niños que figuran inscritos en los registros de las escuelas, muchos faltan á la escuela durante cinco ó seis meses del año, y que después de dos ó tres años de asistencia nominal están completamente desposeídos de toda educación intelectual y religiosa.

Cuando se ve la facilidad con que los pueblos aceptan la asistencia obligatoria, no se comprende que en un país donde el poder es tan fuerte se detenga ante la realización de este trascendental adelanto, contra el cual no reclamarían seguramente los pueblos, sino los hombres instruídos, únicos que hasta hoy se han opuesto á que el país entero goce de los beneficios de la educación.

La concurrencia de niños á las escuelas debía elevarse en Francia á unos seis millones de alumnos, en lugar de cuatro millones, que es el número de los que hoy asisten próximamente.

La relación entre los niños que concurren y la población es actualmente de $\frac{1}{10}$ en Francia, y en Alemania y Suiza, varía entre $^1/_7$ $^1/_5$ y $^1/_4$.

Si se tiene en cuenta, por otra parte, que la asistencia de los niños á la escuela no dura en Francia más que cuatro ó cinco años, y con frecuentes interrupciones, y que en otros países es obligatoria por espacio de 7, 8, 9 y hasta 10 años, se comprenderá el gran atraso en que se halla todavía en Francia la escuela primaria.

El número de escuelas primarias en 1864 en los 37.510 municipios del Imperio era de 68.840, frecuentadas por 4.200.000 niños. La asistencia media de alumnos era de 62 por escuela, ó sea el máximo permitido en algunos cantones suizos, donde la asistencia media varía entre 40 y 50. En este punto queda, pues, mucho que mejorar, por más que un crecido número de escuelas tenga hoy maestros auxiliares y que en otras se haya introducido la enseñanza mutua.

Las 68.840 escuelas están clasificadas de esta manera: escuelas públicas 52.524, de las cuales 20.703 son de niños, 14.059 de niñas y 17.683 mixtas: escuelas libres 16.316, de las cuelas 3.108 son de niños y 13.208 de niñas.

La enseñanza en las escuelas primarias comprende: la instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, los elementos de la lengua francesa, el cálculo, el sistema legal de pesas y medidas y la gimnástica. Puede extenderse además á la aritmética aplicada á las operaciones prácticas, los elementos de geografía é historia, nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas á los usos de la vida, elementos de agricultura, industria é higiene, agrimensura, dibujo lineal y canto.

Hasta el año 1867 las escuelas públicas de niñas ni se habían organizado ni habían sido obligatorias; pero el activo é inteligente ministro de instrucción pública Duruy, logró remediar este mal mediante la ley de 10 de Abril, en cuya virtud todo pueblo de 500 almas en adelante debe sostener una escuela pública de niñas.

En las escuelas mixtas dirigidas por maestros, las esposas de éstos deben tener á su cargo la enseñanza de labores.

Escuelas Normales.

Para la formación de maestros, Francia cuenta con un número de escuelas normales igual al número de departamentos (80) próximamente, y para la formación de maestras no hay más que diez escuelas normales.

Para ingresar en una escuela normal no deben tener los aspirantes menos de diez y ocho años ni más de veintidos. Las lecciones de las escuelas normales versan sobre todas las materias enumeradas anteriormente para las escuelas primarias. La duración de la carrera es de tres años. Conforme á los programas de las escuelas normales deben consagrarse cuarenta lecciones á la historia sagrada, á la historia universal y á la historia de Francia y treinta y tres á la física, á la química y á la historia natural. Este número de lecciones es insuficiente y tendrían que cuadruplicarse para obtener resultados satisfactorios. Por otra parte, la

lengua, á la cual se consagra mucho tiempo, y el cálculo, que absorbe seis horas semanales durante tres años, tienen un programa poco extenso. En 1865 se hizo obligatoria la enseñanza musical, á la que se da actualmente la extensión conveniente. Para esta enseñanza están prescritos el órgano, el piano ó harmonium. En Suiza y en Alemanía se añade á estos instrumentos el violón por su gran utilidad para el acompañamiento del canto en las escuelas.

Enseñanza de adultos.

En 1837 se establecieron por primera vez cursos de adultos en las primeras horas de la noche durante el invierno. Esta enseñanza comprende la lectura, la escritura, el cálculo y algunas otras materias según las localidades. En 1865 recibieron esta enseñanza 187.000 adultos bajo la dirección de 7.047 maestros y 437 maestras. Duruy dió gran impulso á la instrucción de los adultos, concediendo premios á los maestros y á los alumnos. Las clases de adultos no sólo tienen por objeto enseñar á leer, escribir y contar á los que en la niñez no frecuentaron la escuela primaria, sino contribuir directamente á moralizar las costumbres.

Salas de asilo.

Las salas de asilo, organizadas por decreto de 16 de Mayo de 1854, son establecimientos de educación, donde los niños de ambos sexos de dos á siete años de edad reciben los cuidados que exige su desarrollo moral y físico. La enseñanza comprende: los primeros rudimentos de la instrucción religiosa, la lectura, la escritura, el cálculo verbal, el dibujo lineal, conocimientos usuales al alcance de los niños, cantos religiosos, ejercicios morales y ejercicios corporales. Las lecciones no duran nunca más que de diez á quince minutos, alternándolas con ejercicios corporales. En París se dan cursos prácticos destinados á formar directoras y subdirectoras de las salas de asilo. Ninguna aspirante puede dirigir establecimientos de esta clase hasta la edad de veinticuatro años.

Establecimientos de beneficencia.

Francia cuenta con gran número de establecimientos benéficos, tales como casas de huérfanos, hospicios, escuelas dominicales, de ciegos y sordo-mudos. El establecimiento de sordo-mudos de París se hizo célebre por su fundador el abate L' Epee y por su sucesor el abate Sicard.

VI.

OBRAS DE ENSEÑANZA.

Las obras de enseñanza son tan numerosas en los diversos ramos de instrucción y en las diversas escuelas, que en este punto tendremos que limitarnos á hacer algunas indicaciones generales.

En los Estados-Unidos, los libros clásicos, que de ordinario sustituyen la enseñanza del maestro, se escriben con sumo cuidado y contienen láminas destinadas á facilitar la inteligencia de las materias que se enseñan. Los libros franceses distan mucho de esta perfección, y consisten generalmente en compendios cuya doctrina debe ser animada y desarrollada por la palabra del maestro. Los compendios no pueden desecharse absolutamente de la enseñanza, ya porque cuestan poco, ya porque resumen los puntos esenciales que en cada materia deben grabarse en la memoria y en la inteligencia del niño; pero exigen que el maestro explique y aclare los principios contenidos en el compendio hasta que los niños los hayan comprendido.

Muchos maestros han hecho mal uso de los compendios, contentándose con que los discípulos los aprendan de memoria; y con el objeto de remediar este mal, algunos autores añaden á estos compendios, particularmente para la enseñanza de la lengua, ejercicios ó problemas propios para facilitar á los niños el conocimiento de las reglas. Estos ejercicios que acompañan á la parte didáctica son un verdadero progreso, porque una enseñanza abstracta por sí sóla no daría otro resultado que el de llenar de frases la memoria del niño.

Sin que en esto se vea el propósito de hacer recomendación alguna, hé aquí algunos nombres de algunas obras ó autores que pueden usarse en la enseñanza de diversas materias y en diferentes escuelas. (1)

1. Salas de asilo. *Cantos para las salas de asilo*, por una hermana directora de salas de asilo.—*Historias y lecciones de cosas*, por Mad. Carpentier. *Enseñanza práctica*, por la misma.—*Imágenes para las salas de asilo*, por *Leloir* y *Llanta*, cuadro que representa animales, plantas, historias tomadas de Biblia, etc.—*Manual de las salas de asilo*, por una hermana directora.—Diversas obras por Mad. Carpentier, Eugenio Rendu, Grosselin.

(1) Por más que las obras que se citan no puedan tener aplicación en nuestras escuelas, bueno es saber qué clase de libros gozan de crédito á juicio de los pedagogos en la nación vecina para la enseñanza y educación de los niños.

En último caso, la pedagogía, y no el criterio individual ni el de los gobiernos, ha de ser con el tiempo la única autoridad que resuelva el complicado problema de los textos.

Solamente indicamos obras de enseñanzas elementales.

(Nota del traductor.)

2. Métodos de lectura. Alfabeto y primer libro de lectura (48 cuadros) del P. Girard. Úsanse mucho los métodos de Sarradon, Michel, Regimbeau, Molliard y Hinard.

3. Libros de lectura corriente. Estas obras son numerosas, pero la mayor parte revisten un carácter local. Hé aquí los nombres de algunos autores: Barrau (*consejos á los obreros*), Gresse, Wilm, Daniel, Fabre (*Ciencia elemental, el libro de las historias*), Porchat (*tres meses sobre la nieve, la Sabiduría humana*), etc.

4. Enseñanza de la lengua francesa. Cursos graduados y progresivos con numerosos ejercicios por el P. Girard (*Curso educativo*), Michel y y Rapet, P. Larousse, Guerad-Jullien, Lhomond, etc.

Para el estilo y composición, los mismos autores, Sommer, Barrau, Verniolles, etc.

5. Aritmética. Obras de Ducotterd (método de Pestalozzi, Eysseric y Gantier, Dumonchel, Ritt, Wittet y Braeuning (10.000 ejercicios para la enseñanza elemental conforme á los principios racionales de Pestalozzi).

6. Canto. Richer, curso elemental teórico y práctico de música vocal. Método de Wilhem. Gramática musical de Mouzin.

VII.

MATERIAL ESCOLAR.

Edificios de escuelas.

Los edificios de escuelas han mejorado considerablemente desde hace treinta años. Muchas escuelas privadas poseen locales magníficos y bien distribuidos. En Suiza, los edificios de las escuelas sobresalen en muchas localidades por su elegancia y por sus dimensiones entre todos los demás edificios. Nosotros no poseemos todavía una arquitectura escolar como los Estados-Unidos y Holanda. Desearíamos para las escuelas primarias una arquitectura simple y económica, mucho espacio, mucha luz y buenos sistemas de calefacción y ventilación, con un local propio para el recreo y para los juegos de los niños.

Material de clases.

Los Americanos han reemplazado las mesas con pupitres para uno ó dos alumnos cada uno. Los asientos tienen generalmente respaldo, lo cual nos parece superfluo cuando los niños ejecutan algunos ejercicios entre lección y lección.

Omitimos la enumeración de procedimientos y objetos destinados á facilitar la enseñanza de los diversos ramos de instrucción, por cuanto

de todo esto tienen noticia los lectores por Catálogos que con tanta frecuencia se publican.

VIII.

BREVE NOTICIA DE LOS PRINCIPALES PEDAGOGISTAS FRANCESES MODERNOS. (1)

Comprendemos bajo la denominación de *pedagogistas* tanto á los educadores como á los escritores que con sus obras han contribuido directamente al perfeccionamiento de nuestra especie mediante el desarrollo de ciertos principios particulares. No merecen, pues, este nombre los que sólo se han ocupado de la enseñanza ó de los métodos sin el propósito de dar á la juventud una dirección moral ó religiosa determinada.

Las cuestiones de educación no han sido aun en Francia objeto de animada y sostenida discusión para poder formar escuelas como en Alemania. Nótanse, sin embargo, dos distintas corrientes, una acusada por sus tendencias más ó menos racionalistas, y otra más considerable inspirada esencialmente en un espíritu cristiano. Pertenecen á la primera Mad. Genlis, Mad. Campan, Mad. Guizot, de Gerando, Aimé Martín, Julio Simón, y á la segunda Thery, el abate Royre, Mad. de Remusat, Mad. Necker, Vinet, Laurrentie, el abate Gaume, Dupanloup; Barrau, de Margerie, Gauthey, Guimps, Burnier, Daligantl y Levy. Mad. Necker, Gauthey y Guimps fundan la educación en el desarrollo racional de las facultades conforme á la pedagogía de Pestalozzi, y en este concepto se aproximan á la pedagogía alemana,

Mad. *de Genlis* (1746-1830), aya de los hijos del duque de Orleáns desde 1782 (Luis Felipe fué educado en parte por ella), escribió gran número de obras (sobre ochenta en el espacio de sesenta años) acerca de varios asuntos, y entre ellas debemos mencionar particularmente *Adela y Teodoro* ó *cartas sobre educación*. Sus principios son en el fondo los de Rousseau, por más que no siga á *Emilio* en todos sus sofismas. Profesa un gran respeto al *Ser Supremo*, recomienda la observancia del culto católico, la virtud y ciertas obras de beneficencia preconizadas por los filósofos. Procura hacer agradables á la juventud las materias de educación; su estilo es natural, sencillo y elegante, pero carece de fuerza y de animación.

(1) Las personas que deseen más detalles sobre este asunto, pueden consultar la *Historia literaria de la Educación moral y religiosa en Francia y en Suiza*, por L' Burnier, 2 vol. en 8.º

Justo es que hagamos aquí mención del *Diccionario de Educación y Métodos de enseñanza* de D. Mariano Carderera, en cuya importante obra (4 vol. en 4.º) puede hallar el magisterio las noticias más interesantes que pueda apetecer sobre el mismo asunto.

(Nota del traductor.)

Mad. *Campán* (1752-1822), primera camarera de María Antonieta, y directora después del establecimiento fundado por Napoleón I para la educación de las huérfanas de la Legión de honor. Su obra póstuma *De la educación* revela gran sabiduría en la autora y contiene reglas prácticas, pero pocos principios. Fué superior á Mad. Genlis. «Formar madres, decía, es el fin de toda la educación de la mujer». El principio es bueno, pero algo estrecho.

Mad. *Guizot* escribió muchas obras sobre la educación, siendo la más notable sus *Cartas de familia sobre la educación doméstica*, premiada por la Academia francesa. Mad. Guizot considera el sentimiento religioso como la base de la educación, pero sin elevarlo á la altura de la idea cristiana. Con Rousseau niega la existencia del mal en el corazón del hombre. Su moral es, sin embargo, superior á la del *Emilio*, pero demasiado indulgente en favor de los extravíos de la juventud.

De Gerando (nació en 1772) fué consejero de Estado en tiempo de Napoleón I y de la Restauración. Como filósofo, pertenecía á la escuela de Condillac. En su *Educación de los sordo-mudos* explica muchos puntos interesantes acerca de la teoría del lenguaje y acerca de la influencia de los signos sobre el pensamiento. Su *Curso normal de los Maestros de instrucción primaria* (1832) fué un libro útil y prestó verdaderos servicios á la enseñanza.

Aimé Martín (1786-1847) ha escrito la *Educación de las madres de familia*, obra de gran mérito, premiada por el Instituto. Sus páginas, inspiradas en una elocuencia arrebatadora, son la apoteosis más completa de la educación de la mujer y de la institución de la familia; pero el cristianismo del autor, que no es otra cosa que la religión natural poetizada en un lenguaje evangélico, constituye un punto de apoyo bastante débil para su sistema. Aimé Martín es un sofista cariñoso y seductor.

Julio Simón, en su libro titulado la *Escuela* (París, 1865), aboga por la emancipación de ésta, no del Estado, sino de la Iglesia. Como Aimé Martín, preocúpase especialmente de la mujer, cuya educación considera todavía por empezar en Francia.

Thery, rector de la academia de Caen, uno de los principales colaboradores del *Curso completo de educación de las niñas* (21 vol.), verdadera enciclopedia de las señoritas, es un pedagogo de mérito. Sus *Consejos á las madres acerca de la manera de dirigir é instruir á sus hijas* mereció la medalla de oro de 2000 francos que le concedió la Academia francesa. Esta obra es quizá la más completa que existe sobre la materia. Thery ha publicado también una *Historia de la educación en Francia*, que comprende verdadero curso de enseñanza, de dirección de escuelas, etc.

El abate *Reyre* (1735-1812) es el autor de la *Escuela de las Señoritas, ó cartas de una madre virtuosa á su hija con las respuestas de ésta á su madre*. El abate Reyre idealiza y preconiza la educación de los conventos, y está muy lejos de decir con Fenelón: «La educación de una madre juiciosa é instruida vale más que la del mejor convento.»

Mad. *de Remusat* (1780-1821), dama de palacio al lado de la empe-

ratriz Josefina, dejó sin concluir su obra titulada *Ensayo sobre la educación de las mujeres* (de las clases superiores) que publicó su hijo y fué premiada en 1825 por la Academia de ciencias.

Mad. *Necker de Saussure* (1763-1841) escribió la *Educación progresiva* (3 vol.), consagrando las dos primeras partes á la infancia y la tercera á las mujeres. Ningún pedagogo ha penetrado tanto, á nuestro juicio, en los pliegues del corazón humano, y en particular en la naturaleza de la mujer. Ninguno tampoco revela en educación una conciencia tan delicada ni sustenta principios más evangélicos. Bien puede asegurarse que esta obra, premiada también por la Academia francesa, es uno de los mejores tratados de educación que se conocen.

Vinet (1797-1847), teólogo protestante, erudito y crítico distinguido, dejó, entre otras obras una intitulada *La Educación, la Familia y la Sociedad* (París, 1855), nutrida de pensamientos profundos y originales.

Laurentie (1793), eclesiástico católico, escribió *Cartas á una madre sobre la educación de su hija*, obra que contiene acertados consejos, inspirados por una piedad sincera y profunda.

El abate *Gaume* en sus diferentes obras considera la educación en su parte más elevada y bajo el punto de vista de los clásicos.

Dupanloup, obispo de Orleans, ha escrito en tres volúmenes una obra titulada: *De la educación*. Como Reyne desea una educación eclesiástica, en oposición con el sistema de instrucción pública, que es láico. Se declara contrario á la enseñanza secundaria de las mujeres dada por los profesores de los liceos. Dupanloup ha instruído también niños. « Los muchos años, dice, que he dedicado á la niñez han sido los más dulces, pero también los más laboriosos de mi vida, y si mis cabellos han encanecido antes de tiempo, ha sido al servicio de la infancia. » Poços habrán comprendido como Dupanloup toda la extensión de la educación.

Barrau (1794-1865). Entre las obras de este esctitor sólo citaremos la *Teoría de la educación pública*, ó *Del papel de la familia en la educación*. Defiende la educación láica, pero quiere la educación religiosa. En su obra se revela constantemente el buen sentido y la moral justa.

Margerie en su excelente obra *De la familia, Lecciones de filosofía moral*, merece ser leída y meditada por toda persona que se ocupa de educación.

Guimps, discípulo de Pestalozzi, en su *Filosofía y Práctica de la educación*, desarrolla con gran talento, con claridad y método el sistema del pedagogo suizo sobre la educación racional de las facultades conforme á las leyes de su naturaleza. También ha publicado el *Nuevo libro de las madres*,, más interesante y más instructivo que el *Libro de las madres de Pestalozzi*.

Gauthey (1794-1865), director de las escuelas normales del cantón de Vand, y después de la escuela normal protestante de Courbevoi, prestó en su patria primero y en Francia después eminentes servicios á la causa de la instrucción primaria, no solamente como director de escuelas normales,

de donde salieron muchos distinguidos maestros, sino también por sus publicaciones pedagógicas, siendo las principales: *La Escuela Normal en el cantón Vand*, *De la educacación en las Escuelas medias*, *De la vida en los estudios*, *De la educación*. Esta última (2 vol.) es la más importante de todas. En ella trata detalladamente de la educación de las facultades físicas, intelectuales y morales del cuerpo, de la inteligencia y del corazón. La pedagogía de Gauthey es eminentemente pestalozziana. Se ocupa de la cultura racional de las facultades con gran conocimiento del asunto. Alemania no posee nada mejor en esta materia. La psicología de Gauthey trae á la memoria la del P. Girard, y encierra pensamientos profundos, aunque no constituye un sistema completo. Sus principios son siempre cristianos, pero sin estrechez ni intolerancia. Esta obra quedó sin concluir. Después de tratar del desarrollo de las facultades, deseaba publicar un tercer volumen sobre los objetos y los métodos de enseñanza, que es el que falta.

Pedro Larousse, autor del Gran Diccionario universal del siglo diez y nueve, ha prestado excelentes servicios á las escuelas por sus obras sobre la enseñanza de la lengua, y en general á la causa de la educación por su *Escuela Normal*, que se compone de trece volúmenes, y son una rica colección de artículos sobre todas las cuestiones de la educación y enseñanza.

Luis Burnier. Ofrece gran interés su *Historia literaria de educación moral y religiosa*, y más aún su *Curso elemental de educación*, que es una de nuestras mejores obras de pedagogía.

Miguel Carboneau, director de la escuela normal de Melun, figura entre los más distinguidos pedagogistas franceses por su *Curso teórico y práctico de pedagogía*. Esta obra revela en su autor estudios serios y conocimientos profundos. Después de Gauthey y de Guimps es uno de los que han sabido inspirarse mejor en los métodos y principios de la escuela de Pestalozzi.

Daligautl, director de la escuela normal de Alenzón, en su *Curso práctico de Pedagogía*, se ocupa detalladamente y en particular del material de clase y de su organización.

En este resumen hemos omitido gran número de nombres que merecían ser citados, tales como: el abate *Guathier* (1746-1818), autor de gran número de obras elementales y uno de los más activos promovedores de los adelantos de la enseñanza primaria; *Berquin* (1749-1791), autor del *Amigo de los niños*; *Jullien*, discípulo de Pestalozzi, autor de muchas obras de educación y enseñanza; Mad. *Carpentier*, directora de la escuela normal de París, destinada á la preparación de directoras de las salas de asilo; *Rendu*, hijo, autor del *Curso de Pedagogía para uso de las Escuelas normales primarias*; *Eugenio Rendu*, que publicó la interesante obra *De la Educación popular en la Alemania del Norte*; *Pompee*, autor de una vida de Pestalozzi, etc., etc.

IX.

CARACTERES DE LA PEDAGOGÍA FRANCESA

1. El espíritu de subordinación y de obediencia dista mucho de ser en Francia lo que en Inglaterra, y la educación pública se ve quizá por esto obligada á abusar de las medallas, de los premios, de la diversidad de notas, de las coronas, etc., para estimular á la juventud, que rara vez se mueve á impulsos del deber y de la conciencia. Este sistema se halla en harmonía con las costumbres del país, por cuanto los maestros de instrucción primaria, los profesores en general y los miembros de la administración pública participan también en gran escala de las recompensas y de las distinciones honoríficas, que deberían distribuirse con suma circunspección.

2. La escuela francesa, aunque religiosa en todos sus grados, obedece más bien en esto á la influencia del sentimiento que á la de la conciencia. El individuo confía más á la Iglesia que á su propia responsabilidad la salud del alma. Como si la fé estuviera reservada exclusivamente al sacerdote, el individuo se contenta con honrar el dogma; pero si esto fuera bastante en la esfera religiosa, también podríamos satisfacernos en la esfera moral con honrar la virtud en lugar de practicarla. Hay, pues, necesidad de poner de acuerdo el sentimiento y la conciencia.

3. La instrucción pública revela en Francia una organización robusta en la reglamentación de todas sus partes. La economía escolar se mueve principalmente á impulsos de la acción gubernamental. Sin embargo, la vida se extiende simultáneamente del centro á las extremidades, y al contrario. El poder consulta con frecuencia á los maestros, á los rectores y á los funcionarios, y aleccionado por la observación y por la experiencia de éstos, introduce contínuamente las modificaciones que exigen las circunstancias.

4. La enseñanza libre se halla muy generalizada en Francia, gozando de derechos y prerogativas de que no goza en ningún otro país del mundo. La enseñanza libre tiene su representación en el Consejo superior de instrucción pública, recibe con frecuencia subsidios considerables del Estado, de la provincia y del municipio, y lejos de estar solamente tolerada, ó de inspirar recelos al poder, como sucede muchas veces en Suiza y en Alemania, se desarrolla en leal concordia y en perfecta harmonía con la instrucción pública.

Bajo el punto de vista pedagógico, esto es, relativamente á la instrucción y á los métodos, Francia ha hecho en pocos años notables progresos, especialmente en la enseñanza de la lengua francesa; sin embargo, carece de cultura pedagógica, ó cuando menos, sus adelantos en esta

importante materia no se hallan al nivel de los que se han llevado á cabo en todas las ciencias y en todas las artes. Todos conocen ya la necesidad de crear cursos de pedagogía en las escuelas normales y cátedras de pedagogía en varias facultades y establecimientos, de donde han de salir los hombres que más pronto ó más tarte tendrán que ocuparse de las escuelas y de la educación.

CONCLUSIÓN.

Hemos llegado al término de nuestro humilde trabajo, y sólo nos resta condensar brevemente las más importantes lecciones que encierran los diversos períodos de la historia de la pedagogía.

I.

Bajo el imperio de las teocracias absolutas y paganas, los antiguos pueblos, Chinos, Indios, Persas y Egipcios condenaban al hombre á la inercia y á la esclavitud física y moral. Entre los Griegos y los Romanos se descubre una cultura más humanitaria, más apropiada al hombre y á sus necesidades; pero en ambos pueblos el hombre llega también á desaparecer para someterse de una manera absoluta al Estado, que lo subyuga y lo absorbe por completo. La subordinación entera al Estado, sea ó no teocrático, constituye el principio dominante en toda la antigüedad pagana, y bajo el influjo de este principio, el individuo no posee otra personalidad que la que conserva necesariamente por la fuerza misma de las cosas. La libertad antigua significaba únicamente la independencia del Estado, dentro del cual el ciudadano nunca goza de ninguna libertad verdadera, ó por lo menos, de ninguna libertad estable. Todos los sistemas paganos se hallan condenados, así por la decadencia de los pueblos que los habían adoptado, como por las saludables enseñanzas del cristianismo, que han puesto en evidencia los grandes vicios que aquellos sistemas alimentaban en la esclavitud de la mujer, en la negación de los derechos del hombre, en el egoismo nacional y en la sanción de los más odiosos crímenes.

II.

Bajo la teocracia de Jehová, los hebreos se remontan de tiempo en tiempo á cierta altura moral y religiosa que los distingue de las demás naciones, revelándose en ellos la influencia poderosa de la religión verdadera; pero esta teocracia no era más que una institución preparatoria,

limitada á un pueblo exclusivamente, en un tiempo en que los pueblos no reconocían otra ley que la de la sumisión absoluta al principio superior que los dominaba. Un pueblo, niño todavía como lo era éste, no podía entrar en el camino de la sumisión libre y voluntaria. Era necesario que la experiencia de otros pueblos le hiciera comprender la insuficiencia de la autoridad necesaria é impuesta para conservar las naciones y salvarlas. Ya se comprenderá que aquí hablamos de la autoridad en la esfera de la moral, que es la esfera de la libertad.

III.

Esta experiencia pudo adquirirla de una manera completa el pueblo judío bajo el reinado de Augusto, en cuyo tiempo nació Jesucristo. El Redentor no venía á abolir la sumisión de la humanidad al principio supremo, sino que por el contrario enseñaba la obediencia absoluta al Criador del mundo; pero á la vez cambiaba las condiciones de esta obediencia, separándola del Estado, y haciéndola individual, libre, voluntaria. El amor debía ser el nuevo lazo que uniese al hombre con Dios. Este lazo, el más fuerte de cuantos se pudieran concebir, es libre, y por consecuencia de una naturaleza esencialmente moral Desde entonces el hombre no debe al Estado sumisión más que para las cosas temporales y materiales de este mundo, como se desprende de las mismas palabras de Jesucristo, que tanta sorpresa debieron producir en la época en que fueron pronunciadas: *Dad á Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César.*

IV.

Este nuevo principio del cristianismo se difundió rápidamente en los primeros tiempos de la Iglesia, como lo atestiguan los millares de mártires que negaron su obediencia á César en lo concerniente á la fé y á la conciencia. César, vencido al fin por el cristianismo, ofreció su brazo á la Iglesia para facilitarle su dominación; pero desde este momento, el principio material, el principio pagano de la obediencia obligatoria, de la sumisión violenta que la Iglesia había vencido, recobró nuevamente su imperio. Prevalece este principio durante toda la edad media; y la cristiandad, encerrada en el círculo de hierro de la escolástica, tocaba ya en la inmovilidad de las antiguas teocracias, cuando el renacimiento, la reforma y la filosofía vinieron á romper las cadenas de la escolástica y de la obediencia material. Sin embargo, el principio de la obediencia libre y espontánea no se restableció por todas partes en su pureza primitiva. Unos debilitaron ó negaron el principio de la libertad; otros lo exageraron hasta tal punto, que creyendo afirmarlo más, llegaron á formular el principio de la independencia absoluta del hombre: orgullo insensato que siempre ha llevado consigo la desmoralización y la anar-

quía. El hombre no puede vivir aislado del principio de donde emana, como la rama no puede vivir tampoco separada del árbol de donde procede. Todos los pueblos del mundo lo han reconocido así, al menos instintivamente, sometiéndose de una manera voluntaria á la primera causa, á la causa superior. En los tiempos modernos el principio cristiano gana indudablemente terreno y hace notables progresos. La libertad de conciencia, respetada con más ó menos sinceridad, se halla consignada en la constitución de muchas naciones. Los Estados-Unidos, Inglaterra, Francia, Bélgica y Holanda son los países donde esta libertad se ha reconocido y donde se practica con más lealtad y franqueza en el dominio de la escuela. Esto constituye un verdadero progreso; de tal modo, que en nuestro concepto la escuela no podrá establecerse y funcionar en condiciones normales hasta que el Estado haya renunciado á toda presión, cualquiera que sea, sobre las conciencias; hasta que haya dejado libre la influencia de los particulares, de las familias y de la Iglesia en materia de fé; hasta que se haya renunciado en todas las esferas á todo acto de violencia. Las influencias son legítimas y necesarias; pero no cabe la intervención de la fuerza cuando se trata del lazo de amor que Jesucristo ha querido establecer entre Dios y los hombres. Quiera el cielo que llegue un día en que todos sepamos respetar á la vez la libertad de las conciencias y las sublimes verdades de la religión.

V.

Dadas estas condiciones, ¿cuál deberá ser la obra actual de la educación? Procuraremos resumir en este punto las lecciones de la historia, agrupándolas en torno de los cuatro factores funtamentales de la educación: el *niño*, los *objetos* propios para desarrollarlo, el *método* y el *educador*.

VI.

El niño nace en tal estado de debilidad que perecería indudablemente si se le abandonára á sí mismo: la necesidad de educarlo está impuesta por los cuidados que reclama. Una educación enteramente negativa, como la que proponía Rousseau, nos parece imposible; y el *Emilio* mismo está en contradicción continua con el pensamiento de aquel filósofo. En efecto, ¿para qué se da á Emilio un preceptor desde el primer día, si este preceptor no se propone educarlo á su manera?

Para educar al niño es necesario conocer su naturaleza, sus necesidades, sus disposiciones, las leyes de su desarrollo. Esto es obvio, y sin embargo, hasta Pestalozzi la educación había sido donde quiera empírica, y nadie había pensado formalmente en estudiar la naturaleza del niño á fin de dirigirlo según sus necesidades. Hoy nadie duda ya en el terreno de la Pedagogía que el niño debe ser educado conforme á su natu-

raleza. Desgraciadamente, el conocimiento del niño es todavía bastante imperfecto, y de aquí surgen las más graves dificultades para su acertada dirección. Sábese que se debe desarrollar á la vez la naturaleza física y las facultades intelectuales, morales y religiosas; pero ¿quién conoce á fondo todas las necesidades de la naturaleza física y de la naturaleza intelectual, moral y religiosa del niño? Quedan todavía muchos progresos que hacer en este punto, y principalmente en la esfera de la psicología. Los numerosos sistemas que sucintamente hemos expuesto en esta historia prueban que en materia de educación no todo está definido y determinado.

VII.

Entre los objetos propios para ejercitar y desarrollar las facultades del niño deben incluirse todos los que reclaman sus necesidades, y que correspondan á la naturaleza, al hombre y á Dios. El niño depende de la naturaleza, tiene necesidad de conocerla, bien para satisfacer sus necesidades físicas, bien para someterla á su voluntad cuando esto sea útil ó preciso. El primer estudio del mundo material debe ser una intuición, y despues se convierte en un estudio más profundo. El niño depende, en segundo lugar, de la sociedad, necesita conocer á sus semejantes y la manera de conducirse con su prójimo. En este punto se comienza por observar lo que se presenta á la vista en el comercio ordinario de la vida, entrando más tarde en el estudio de las sociedades y de su vida en la historia. El niño depende, en fin, de Dios, y su corazón reclama una felicidad que la tierra no puede ofrecerle, siendo, por tanto, preciso darle á conocer el camino que conduce á la posesión de los bienes espirituales.

Estos objetos deben ofrecerse al niño en la medida determinada por las circunstancias, por sus gustos, por el medio en que vive y por la vocación que se propone abrazar, por más que sea difícil fijar rigurosamente los límites hasta donde se debe llegar. Pestalozzi no queria que los conocimientos del hombre se extendiesen más allá de la esfera en que estaba llamado á vivir; pero esta esfera es, en verdad, variable en extremo. La escuela debe organizarse de manera que responda á las diversas necesidades de los individuos y de la sociedad.

La cuestión de los objetos propios para producir el desarrollo del niño está íntimamente unida al conocimiento de su naturaleza. Los objetos de la educación varían según las ideas que formamos de las necesidades del niño. El que cree en la corrupción del hombre y en la necesidad de recurrir á Jesucristo para alcanzar la verdadera felicidad; al paso que los que sólo ven en el hombre debilidades y flaquezas que puede vencer por su propio esfuerzo, apénas hablarán al niño de la religión. No hay nada que no sea modificado según el conocimiento que se tiene de la naturaleza del niño. El estudio de esta naturaleza, comenzado por Pestalozzi, es todavía de la más alta importancia en la determinación de las materias y objetos de enseñanza y de los medios de disciplina y educación.

VIII.

El método es el tercero de los factares de la educación. El método es el procedimiento práctico por el cual se ponen al alcance de las facultades del niño los objetos destinados á su educación. Pestalozzi fué también el primer pedagogo que prestó una atención sostenida á esta cuestión, y el primero que halló en este punto una solución racional. Los alemanes han desarrollado este punto de su pedagogía poniendo las materias de enseñanza al alcance de la inteligencia de los niños, y apropiándolas á su desarrollo lento y progresivo. Los franceses, menos partidarios de Pestalozzi, se han contentado generalmente con depositar los conocimientos en la memoria del niño, dejando á la inteligencia el cuidado de apropiarse los objetos memorizados y de aplicarlos. Los ingleses tambien se dirigen á la memoria; pero haciendo á la vez un llamamiento á la actividad propia del discípulo, despertando en él mismo el espíritu de indagación y de reflexión, y fortaleciendo las facultades activas y no solamente las receptivas como hacen los alemanes y franceses. En esto consiste el gran mérito de sus métodos, á pesar de las imperfecciones que en ellos se notan por otra parte.

IX.

El cuarto factor de la educación es, por último, el educador. Cada día se despierta más y más en las escuelas normales y se perfecciona por medio de la práctica la vocación por la escuela y por la enseñanza. Esta vocación es sin duda la primera y principal condición del educador. Pero no son solamente los maestros los encargados de la educación de la niñez. Antes que los maestros y sobre los maestros están los padres, que son los principales educadores de la juventud; pero por desgracia estos no han seguido hasta hoy en educación otro camino que el que les abre el instinto. Sería de desear que por medio de escritos populares y de conferencias públicas se difundiesen entre los padres y entre las familias en general los conocimientos más indispensables para que pudieran llenar con conciencia la alta misión que les está encomendada de fijar las bases fundamentales de la educación. Para todo se necesita un aprendizaje, y la educación no había de ser la única obra que estuviese dispensada de hacerlo. La preparación del educador no consiste, sin embargo, solamente en un estudio de sus deberes; reclama, ante todo, el ejercicio de estos deberes y una vida intachable, bajo el punto de vista moral y religioso, porque el ejemplo es el gran resorte que mueve á la niñez y la fortalece en la práctica del bien. No se ha hecho poco para mejorar las condiciones del educador, pero puede decirse que la obra no está aún más que empezada.

X.

Por largo que sea el camino que la educación tenga todavía que recorrer, estamos seguros de que alcanzará un alto grado de perfeccionamiento:

Cuando el principio de la obediencia á Dios sea practicado por todos sin violencia alguna, y cuando todas las influencias legítimas puedan obrar libre y conscientemente sobre el educando;

Cuando la naturaleza del niño sea conocida bajo todas sus fases;

Cuando para desarrollarla se hayan adoptado los objetos que respondan mejor á sus legítimas nescesidades, y en particular á las necesidades morales y religiosas, y la sociedad tenga establecimientos adecuados donde cada cual reciba la cultura propia de su vocación;

Cuando se empleen, en fin, en la educación los métodos más propios para obtener el resultado apetecido, y los padres y los maestros sean en consecuencia suficientemente idóneos para cumplir con el sagrado ministerio de la educación.

Tal es la senda por donde debemos marchar y el fin que debemos realizar.

¡Ojalá que esta historia pueda contribuir en algo al logro de tan importante objeto!

ÍNDICE.

		Pág.
	Prólogo del traductor.	V
	Prólogo del autor.	VII
	Introducción.	VI

PRIMERA PARTE.

De la educación en los pueblos extraños á la religión revelada.

1	*Los pueblos salvajes.*	13
2	*De la educación entre los Chinos.*	14
3	*De la educación de la India.*	17
4	*Los antiguos Egipcios.*	19
5	*De la educación en la antigua Persia.*	21
6	*De la educación de los Fenicios.*	22
7	*Los Griegos.*	23
	La Religión.	»
	La Música..	24
	La Gimnástica.	25
	Los Espartanos.	36
	Los Atenienses.	28
	Platón y Aristóteles.	30
8	*Los Romanos.*	33

SEGUNDA PARTE.

De la educación en los pueblos sometidos á la influencia de la Religión Revelada.

1	*La educación de los Judíos.*	43
	Sentencias sacadas del libro de los proverbios.	45
	Sentencias sacadas del Eclesiástico.	46
2	*De la educación de los pueblos cristianos.*	47

PRIMERA ÉPOCA. — La edad media.

1	*Santa Mónica.*	49
2	*El Monaquismo.*	50
3	*Carlomagno.*	51
4	*La Caballería.*	52
5	*La Escolástica.*	»
6	*Reflexiones sobre la escolástica y sobre la Edad Media* . . .	55

SEGUNDA ÉPOCA.—El Renacimiento.

El Renacimiento.

		Pág.
1	*El Renacimiento en Italia.*	57
	El Dante.	»
	Bocacio.	»
	Petrarca.	58
2	*Victorino de Feltre.*	59
3	*Alemania y los Paises Bajos.*—Los Jeromitas.	63
	Juan de Wessel.	64
	Redolfo Agrícola.	65
	Alejandro Hegius.	66
	Rodolfo de Lange.	67
	Hermán de Busch.	»
	Erasmo.	»
	Tomás Platter.	71
4	*Ojeada general.*	72

TERCERA ÉPOCA.—Tiempos modernos.

De la Reforma á Pestalozzi. (Siglos XVI, XVII y XVIII.)

a. Corriente protestante en el siglo XVI.

1	*Lutero.*	75
	Instrucción pública.	76
	Educación doméstica.	80
2	*Felipe Melanchthon.*	82
3	*Valentín Friedland Trotzendorf.*	84
4	*Sturm.*	85
	Academia.	88

b. Corriente católica en los siglos XVI, XVII y principios del XVIII.

5	*Los Jesuitas.*	90
6	*Carlos Borromeo.*	96
7	*José de Calasanz.*	97
8	*Port-Royal.*	100
9	*Juan Bautista de la Sala.*	104
10	*Fenelón.*	108
	Tratado de la educación de las niñas.	110
11	*Rollin.*	112

c. Corriente filosófica (siglos XVI, XVII y XVIII.)

12	*Las literaturas modernas.—Las ciencias naturales.—La filosofía.*	117
13	*Miguel Montaigne.*	120
14	*Juan Luis Vives.*	124
15	*Wolfgang Ratich.*	129
16	*Juan Amos Comenio.*	131

Pág.

17 *Locke*. 138
18 *Augusto Hermann Francke*. 144
Instrucciónes acerca de la manera de ejercer la disciplina en las escuelas. 148
19 *El realismo y las escuelas reales en Alemania*. 151
20 *Juan Jacobo Rousseau*. 153
1 Ojeada general sobre la vida, los escritos y los principios de J. J. Rousseau. . . . . id.
2 Emilio.—Libro primero.—Introducción.—Los dos primeros años. 157
Libro segundo.—Infancia de Emilio.—(De 2 á 12 años). . . 160
Libro tercero.—(12 á 15 años). 165
Libro cuarto.—La adolescencia.—(15 á 20 años).. 166
Libro quinto.—Sofía ó la mujer. 169
Reflexiones generales sobre los principios filosóficos y pedagógicos de Rousseau. 170
21 *Basedow y los filántropos*. 172

CUARTA ÉPOCA.—Tiempos actuales.

Pestalozzi. Infancia y primeros años de Pestalozzi. Neuhof. Leonardo y Gertrudis. Berthoud. Cómo enseña Gertrudis á sus hijos. Método de Pestalozzi. Pestalozzi diputado. *El Canto del Cisne*. Ultimos años de Pestalozzi. Ojeada retrospectiva. . . 179

PEDAGOGÍA INGLESA.

1 *Andrés Bell y José Lancáster*, promovedores de la enseñanza mutua.. 211
2 *Hamilton:* método para la enseñanza de lenguas. 214
3 *Las escuelas y la educación en Inglaterra*.. 216
4 *Estados-Unidos. Importancia de la escuela en la Unión americana*. 220
La escuela primaria. 222
Establecimientos superiores ó científicos.. 227
Colegios. 228
Establecimientos de beneficencia. 229
5 *Caracteres de la pedagogía inglesa*. . . . . id.

PEDAGOGÍA ALEMANA.

1 *Primer movimiento pedagógico en Alemania*.. 231
2 *Las escuelas alemanas*. 232
A. Las escuelas populares. . . . . id.
B. Las salas de asilo.—Froebel y los jardines de la infancia. id.
C. Establecimientos para huérfanos, para los niños viciosos, para ciegos y sordo-mudos, etc. 233
D. Las escuelas científicas. 236
3 *Los planes de estudios. Necesidad de reformas*. . . . . »

Pág.

4 *De la enseñanza en las escuelas populares.* Escuelas primarias, escuelas medias ó secundarias, escuelas de perfeccionamiento. 238
5 *De los métodos de ocupación.* 246
6 *Principales pedagogos alemanes.* 247

a. Los empíricos y los prácticos.

Schwarz, Curtmann, Niémeyer, Dinter, Diesterwerg, Graefe, Stephani, Kellner, Sailer, Overberg. . . . . »

b. Los psicólogos y antropólogos.

Herbart, Stoy, Beneke, Gall, Carlos Schmidt. 255

c. Los teólogos.

Dursch, Palmer. 259
7 *De algunos otros autores que han escrito sobre pedagogía ó cooperado á sus progresos en Alemania* (filósofos, poetas, historiadores, hombres de Estado, médicos). 261
8 *Caracteres de la pedagogía alemana.* 262

PEDAGOGÍA FRANCESA.

1 *Introducción y plan.* 265
2 *Jacotot.* 266
3 *Girard.* 269
Curso educativo de la lengua materna. 273
4 *Naville.* 279
5 *Movimiento pedagógico y progresos de la instrucción pública en Francia.* 284
1 La Revolución de Francia. . . . . »
2 El Imperio. 285
3 La Restauración. . . . . »
4 Régimen orleanista. 286
5 República y segundo Imperio. 289
6 Escuelas primarias. 290
7 Escuelas Normales. 291
Enseñanza de adultos 292
Salas de Asilo. . . . . »
Establecimientos de Beneficencia. . . . . »
6 *Obras de enseñanza.* 293
7 *Material escolar.* Edificios de escuelas. 294
8 *Breve noticia de los principales pedagogistas franceses modernos.* 295
9 *Caracteres de la pedagogía francesa.* 299
Conclusión. 301

Biblioteca Pública de Valladolid

72016267 BPA 1863

PAROZ

BPA
1863